

# Engasjerende undervisning

*En kvalitativ undersøkelse av studenters syn på*

*engasjerende undervisning*

Lina Johanne Strand



Masteroppgave ved Pedagogisk forskningsinstitutt

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

HØST 2007



# SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVE I PEDAGOGIKK

**TITTEL:****ENGASJERENDE UNDERVISNING**

En kvalitativ undersøkelse av  
studenters syn på engasjerende  
undervisning

**AV:**

Lina Johanne Strand

**EKSAMEN:**

Masteroppgave i pedagogikk  
Didaktikk og organisasjonslæring  
PED4290

**SEMESTER:**

HØST 2007

**STIKKORD:**

Engasjerende undervisning  
Intervjuundersøkelse  
Universitetspedagogikk

## PROBLEMOMRÅDE

Denne oppgaven er sluttresultatet av en kvalitativ undersøkelse av studenters syn på engasjerende undervisning. Dette er et uttrykk studenter bruker for å beskrive undervisning og det dukker ofte opp i studentevalueringer. Innholdet i uttrykket kan oppfattes som ”common sense”, men det er også uklart hva den enkelte legger i uttrykket. Derfor er det interessant å undersøke dette nærmere, noe jeg gjør i denne eksplorerende undersøkelsen. Problemstillingen lyder som følger: Hva opplever studenter som engasjerende undervisning?

## METODE

Undersøkelsen er basert på det kvalitative intervju som metode. Intervjuene har delvis strukturert form. I den første delen gis informantene mulighet til å fortelle om det de ønsker mht hva de synes er engasjerende undervisning. I denne delen av intervjuet gis det ingen føringer enn oppfølging av deres temaer. Den andre delen er bygd opp rundt sentrale didaktiske kategorier som lærer, fag, arbeidsmåter, rammer og student. Men også i denne delen er det hvordan informantene svarer og deres begrepsbruk som er viktig å få frem. Intervjuene er transkribert og så analysert gjennom en grundig koding- og fortetningsprosess. For å gjøre dette er dataprogrammet Atlas.ti benyttet.

## KILDER

Det er informantenes egne utsagn som ligger til grunn for resultatene i denne undersøkelsen. Disse informantene er aktive studenter faglig og sosialt ved sine studier og er valgt på grunnlag av nettopp dette. Utvalget kan dermed anses som et formålsutvalg hvor målet er å finne informanter som kan gi rikelig med informasjon om temaet.

I den teoretiske referanserammen tar jeg blant annet for meg ulike perspektiver på lærer. Til dette brukes Peder Laursen (2004) og Alex Moore (2004) sin forskning om temaet. I tillegg benyttes de analytiske perspektivene didaktisk relasjonstenkning og aktivitetsteori. Ettersom dette er en eksplorerende og ikke hypotesetestende undersøkelse er teorien hovedsakelig til nytte for å belyse funnene og løfte de opp på et mer teoretisk plan i siste fase av undersøkelsen.

---

## RESULTATER

Analysen tar for seg 23 underordnede kategorier fordelt i seks overordnede kategorier.

*Egenskaper ved underviser, fag, formidling, aktivisering, studenten og andre* er de overordnede kategoriene som utgjør det informantene i denne undersøkelsen opplever som engasjerende undervisning. *Egenskaper ved underviser* består av de fire underordnede kategoriene *egenart, et ønske om å lære bort, faglig sikker og følelser for faget*. *Fag* består av de tre underordnede kategoriene *temaets karakter, fagets anvendelighet og teori og empiri*. *Formidling* består av de fire underordnede kategoriene *å bruke eksempler og hjelpemidler, å treffe studentenes nivå, å snakke fritt og å ha struktur*. *Aktivering* består av de fire underordnede kategoriene *deltakelse, spørsmål, diskusjon og praksis-innslag*. *Studenten* består av de seks underordnede kategoriene *studentens interesse, engasjerte medstudenter, å få utfordringer, å få tilbakemelding, å tilegne seg ferdigheter og å få lyst til å lære*. Til slutt har jeg en restkategori *andre* som består av de to underordnede kategoriene *gruppestørrelse og annerledes undervisning*.

Disse kategoriene er i seg selv meningsbærende med hensyn til å beskrive hva informantene i denne undersøkelsen opplever som engasjerende undervisning, men jeg trekker i tillegg frem noen konklusjoner: Informantene knytter engasjerende undervisning til forhold ved sin læring og motivasjon. Med hensyn til underviser er det generelt lite fokus på spesielle, personlige egenskaper, og mer på generelle egenskaper, som måter å formidle på, forhold til faget og arbeidsformer som underviser iverksetter. I tillegg til forhold ved underviser knytter informantene også andre faktorer til opplevelsen av engasjerende undervisning. Her kommer spesielt informantenes interesser og tidligere erfaringer inn, samt betydningen av medstudenter og rammefaktorer, som antall studenter i undervisningen. Et gjennomgående trekk er at informantene synes undervisningssituasjoner der de på ulike måter kan være aktive er engasjerende. Fellesskapet og samhandlingen i undervisning er viktig i forhold til opplevelsen av engasjement.

## Forord

Jeg har endelig, etter en begivenhetsrik tid på Blindern, kommet til det punktet at jeg skal levere min masteroppgave til trykk og det er noen jeg vil takke for å ha hjulpet meg med dette.

Til min engasjerte veileder Arne Skodvin som lot meg gjøre denne undersøkelsen i tilknytning til hans prosjekt: Takk for målrettet veiledning og for at du har vist tålmodighet og forståelse.

En spesiell takk til mine informanter som stilte velvillige opp og gav meg så mye god informasjon.

Midt i oppgaven tok jeg på meg et heltidsverv som leder av Studentparlamentet. Oppgaven ble liggende på is denne perioden, men jeg vil takke venner fra studentdemokratiet for å ha gitt meg så mange minnerike stunder og for å ha ønsket meg lykke til med ”den berømte oppgaven min”.

Takk til mamma og Trond for økonomiske bidrag gjennom en lang studietid.

Og til slutt til min mann og korrekturleser: Takk for støtten Nils!

25. nov. 2007

Lina Johanne Strand

# Innhold

<b>1.</b>	<b>INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1	TEMA OG PROBLEMSTILLING .....	1
1.2	FREMGANGSMÅTE .....	2
1.3	OPPGAVENS GANG .....	2
<b>2.</b>	<b>TEORI .....</b>	<b>3</b>
2.1	TEORETISK BAKTEPPE .....	3
2.1.1	<i>Perspektiver på lærer .....</i>	<i>3</i>
2.1.2	<i>Didaktisk relasjonstenkning.....</i>	<i>8</i>
2.1.3	<i>Aktivitetsteori.....</i>	<i>11</i>
<b>3.</b>	<b>METODE OG ANALYSE.....</b>	<b>15</b>
3.1	INNLEDNING.....	15
3.1.1	<i>Valg av metode - det kvalitative intervju.....</i>	<i>15</i>
3.1.2	<i>Vitenskapsteoretisk ståsted .....</i>	<i>16</i>
3.2	FORBEREDELSE TIL INTERVJU .....	18
3.2.1	<i>Min egen forforståelse.....</i>	<i>18</i>
3.2.2	<i>Utvalg .....</i>	<i>19</i>
3.2.3	<i>Personvern .....</i>	<i>20</i>
3.2.4	<i>Intervjuguide .....</i>	<i>20</i>
3.3	GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE.....	21
3.3.1	<i>Intervjusamtalen.....</i>	<i>21</i>
3.3.2	<i>Meg selv som intervjuer.....</i>	<i>23</i>
3.4	ANALYSERING AV DATAMATERIALET .....	24

---

3.4.1	<i>Råkoding</i> .....	24
3.4.2	<i>Kategorisering i familier</i> .....	25
3.4.3	<i>Fortetning</i> .....	26
<b>4.</b>	<b>PRESENTASJON AV KATEGORIER</b> .....	<b>28</b>
4.1	EGENSKAPER VED UNDERVISER .....	29
4.1.1	<i>Egenart (5)</i> .....	29
4.1.2	<i>Et ønske om å lære bort (6)</i> .....	30
4.1.3	<i>Faglig sikker (5)</i> .....	30
4.1.4	<i>Følelser for faget (7)</i> .....	31
4.2	FAG .....	32
4.2.1	<i>Temaets karakter (5)</i> .....	32
4.2.2	<i>Fagets anvendelighet (7)</i> .....	33
4.2.3	<i>Teori og empiri (5)</i> .....	33
4.3	FORMIDLING .....	34
4.3.1	<i>Å bruke eksempler og hjelpemidler (7)</i> .....	34
4.3.2	<i>Å treffe studentenes nivå (3)</i> .....	35
4.3.3	<i>Å snakke fritt (2)</i> .....	35
4.3.4	<i>Å ha struktur (6)</i> .....	36
4.4	AKTIVISERING .....	37
4.4.1	<i>Deltakelse (6)</i> .....	37
4.4.2	<i>Spørsmål (6)</i> .....	38
4.4.3	<i>Diskusjon (6)</i> .....	39
4.4.4	<i>Praksis-innslag (4)</i> .....	40



---

4.5	STUDENTEN.....	40
4.5.1	<i>Studentens interesse (8)</i> .....	40
4.5.2	<i>Engasjerte medstudenter (7)</i> .....	41
4.5.3	<i>Å få utfordringer (7)</i> .....	42
4.5.4	<i>Å få tilbakemelding (5)</i> .....	42
4.5.5	<i>Å tilegne seg ferdigheter (4)</i> .....	43
4.5.6	<i>Å få lyst til å lære (6)</i> .....	43
4.6	ANDRE.....	44
4.6.1	<i>Gruppestørrelse (7)</i> .....	44
4.6.2	<i>Annerledes undervisning (4)</i> .....	45
4.7	OPPSUMMERING.....	46
5.	AVSLUTNING .....	51
5.1	RESULTATENE SETT I LYS AV DET TEORETISKE BAKTEPPET .....	51
5.1.1	<i>Engasjerende undervisning og underviser</i> .....	51
5.1.2	<i>Engasjerende undervisning og didaktisk relasjonstenkning</i> .....	53
5.1.3	<i>Engasjerende undervisning, aktivitet og verktøy</i> .....	54
5.2	UNDERSØKELSENS STERKE OG SVAKE SIDER .....	55
5.2.1	<i>Validitet</i> .....	55
5.2.2	<i>Reliabilitet</i> .....	57
5.2.3	<i>Generaliserbarhet</i> .....	59
5.3	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....	59
	KILDELISTE .....	62



# 1. Innledning

## 1.1 Tema og problemstilling

Denne oppgaven omhandler temaet engasjerende undervisning innenfor høyere utdanning. Dette er et uttrykk som brukes for å beskrive undervisning generelt. Et søk på ”engasjerende undervisning” på Universitetet i Oslo sine nettsider ([www.uio.no](http://www.uio.no)) viser at begrepet ofte har blitt brukt av studenter i forbindelse med studentevalueringer. Det er imidlertid gjort lite forskning om temaet og det er ofte uklart hva studenter mener mer konkret med en slik beskrivelse. For å forstå mer om hva studentene mener i disse studentevalueringene er det viktig å undersøke hva som kan ligge i dette uttrykket. Jeg vil i denne undersøkelsen prøve å finne ut hva studenter mener når de sier at undervisningen var engasjerende.

Problemstillingen min er: *Hva opplever studenter som engasjerende undervisning?*

I tillegg til å gi økt forståelse for innholdet i studentevalueringer kan denne undersøkelsen også gi inspirasjon til videre refleksjoner om hvordan undervisning i høyere utdanning kan gjennomføres på en engasjerende måte.

Offentlige universiteter og høyskoler har de siste årene vært gjenstand for en omfattende reform, Kvalitetsreformen. Økt studiekvalitet og bedre læringsmiljø var to av flere sentrale mål i reformen (St. meld 27). Ifølge Dysthe m. fl. (2006:11) har man ved universitetene – med hensyn til undervisning – ”*tilsynelatende økt innsatsen på flere områder, uten i vesentlig grad å kutte ned på andre deler av den tradisjonelle undervisningen*”. Den samme rapporten konkluderer med at man kan tenke seg to hovedtilnærminger for å fremover øke den pedagogiske utviklingen. Den ene er at det trengs økte ressurser og den andre at det trengs mer kunnskap og innsikt i hva den type pedagogikk som var hensikten med reformen innebærer. Forskerne konkluderer med at begge tilnærmingene behøves.

I boken ”Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning” blir det i innledningen hevdet at ”de siste årenes omveltninger” har gjort det mer utfordrende å undervise innen sektoren. Men i tillegg fremheves også at det er et stort handlingsrom med hensyn til undervisning i høyere utdanning og at dette bør utnyttes. Det blir sagt at man i høyere

utdanning trenger begreper og teorier for å videreutvikle undervisningen (Lauvås m. fl. 2006:13). Økt forståelse for begrepet engasjerende undervisning kan bidra til dette.

## 1.2 Fremgangsmåte

Denne undersøkelsen er såkalt hypotesegenererende. Hensikten er å finne ut hva som kan ligge i begrepet engasjerende undervisning, samt til slutt å formulere noen viktige spørsmål på bakgrunn av resultatene.

Oppgavens empiriske grunnlag er basert på delvis strukturerte kvalitative forskningsintervju. Delvis strukturerte intervjuene er fleksible i formen og informantenes forståelse og begrepsbruk skal være i fokus. Det er hovedsakelig informantenes valg av ord og formuleringer som vil ligge til grunn for kategoriseringen og meningsfortetningen. Dette for å komme så nært inn på informantenes måte å beskrive engasjerende undervisning på som mulig.

Utvalget består av ni studenter fordelt på tre fakulteter ved Universitetet i Oslo. Alle informantene er aktive studenter med stor grad av deltakelse både faglig og sosialt på sine studier. Hensikten med utvalget er at det skal bestå av informanter som kan gi rikelig med informasjon om temaet.

## 1.3 Oppgavens gang

I kapittel to vil jeg ta for meg den teoretiske tilknytningen for denne oppgaven.

Kapittelet tre består av en redegjøring for valg av metode, vitenskapsteoretisk ståsted, samt gjennomføringen av undersøkelsen og analyseprosessen.

I kapittel fire presenterer jeg resultatene som er kategoriene jeg har kommet frem til.

I avslutningskapittelet redegjør jeg for undersøkelsens sterke og svake sider ved å ta i bruk begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. I tillegg drøfter jeg resultatene i lys av det teoretiske bakteppe og presenterer spørsmål for videre forskning om temaet.

## 2. Teori

### 2.1 Teoretisk bakteppe

Jeg vil i dette kapittelet redegjøre for noen perspektiver som er relevante med hensyn til temaet *studenters syn på engasjerende undervisning*. Det er åpenbart at dette temaet vil ha noe med lærer å gjøre og hvilke perspektiver informantene har på lærers rolle og betydning vil dermed bli interessant å se. Derfor vil jeg trekke frem ulike betraktninger av læreren og spesielt perspektiver på lærerrollen som er relevante for temaet engasjerende undervisning. Lærer jobber ikke i et vakuum og det er viktig å vurdere om det er andre faktorer å ta høyde for når man skal undersøke undervisning. Jeg vil i denne forbindelsen trekke frem den didaktisk relasjonstenkningen og dens didaktiske kategorier. Til slutt er det viktig å åpne opp for å belyse at det i undervisningen er en dynamikk mellom lærer og student og i denne sammenhengen er det aktivitetsorienterte perspektivet relevant for å belyse at undervisning foregår i et dynamisk og sosialt system.

#### 2.1.1 Perspektiver på lærer

*”Lærere med personlige kvaliteter som varme og engasjement er rett og slett i stand til å få elevene sine til å lære mer enn lærere som virker kalde og uengasjerte”*  
(Laursen 2004:12).

Dette hevder Per Fibæk Laursen som er en dansk pedagog. Han har gjort en undersøkelse av 30 lærere som omhandler hvordan spesielt gode lærere praktiserer sin undervisning, samt hvilke oppfatninger de har om hvorfor de praktiserer som de gjør. Han knytter undersøkelsen opp mot Charles Taylor (1992) sine perspektiver på begrepet autentisitet. I Taylors autentisitetsetikk (1992) forutsetter autentisitet handlinger som vi kan oppfatte som skapende, kjærlige og oppbyggende. Nøyaktig hva som er autentisk må vurderes ut fra gjeldende sosiale og kulturelle standarder og den enkelte må gjennom dialog med andre vinne anerkjennelse som en autentisk handlende person. En autentisk lærer er ikke overfladisk, men underviser med ektehet og engasjement. Laursen peker på at dette er en vanskelig størrelse å presisere (Laursen 2004:219). Likevel har han kommet frem til syv kompetanser eller kvaliteter,

inspirert av Taylors tenkning, som han mener definerer autentiske lærere og autentisk undervisning. Disse syv er *den personlige dimensjonen, inkarnasjon av budskapet, respekt for eleven, rammene for arbeidet, samarbeid med kollegene, å kunne hva man vil og å ta vare på egen utvikling*.

Laursen knytter *den personlige dimensjonen* til at det man arbeider med er noe man virkelig vil selv, og ikke noe man gjør fordi man er nødt til det eller fordi det er pålagt. *Inkarnasjon av budskapet* er når læreren viser ”*denne helhjertetheten, dette gjennomtrengende, personlige engasjementet vi umiddelbart opplever når det leveres autentisk undervisning*” (Laursen 2004:26). *Respekt for eleven* omhandler at læreren behandler elevene som frie og selvstendige mennesker og at undervisningen er rettet mot eleven, ikke kun innholdet. *Rammene for arbeidet* er noe som styrer undervisningen, men en autentisk lærer oppsøker og prøver å skape gunstige rammer. Innholdet i *samarbeid med kollegene* og *å kunne ta vare på egen utvikling* er selvforklarende. *Å kunne hva man vil* knyttes til å revidere sin intensjon eller skaffe seg den nødvendige kompetansen når man ønsker å nå et mål som krever en gitt kompetanse (Laursen 2004:26-27).

Dette er resultater som omhandler hva slags kvaliteter den autentiske lærer innehar og hva autentisk undervisning innebærer. Det at Laursens undersøkelse indirekte omhandler engasjerende undervisning og engasjement gjør at jeg mener disse perspektivene er relevant til denne undersøkelsen. Det vil være interessant å se om det er fellestrekk ved disse resultatene og resultatene fra denne undersøkelsen om av hva studenter opplever som engasjerende undervisning.

Laursen (2004) tar også for seg hvordan man har forsket og tenkt om lærerpersonlighet gjennom det siste århundret. Først og fremst har det fra århundrets begynnelse og helt frem til midten av sekstiårene vært fokus på å finne noen fundamentale personlige egenskaper som gjør at enkelte blir gode lærere og andre ikke. Kort fortalt har ikke dette vært en hensiktsmessig tilnærming, ettersom grunnleggende personligheter ikke nødvendigvis bestemmer over personenes adferd. En større undersøkelse som ble gjort i 1950-årene ledet av D.G. Ryans (1960) viste at det ikke forelå sammenheng mellom folks svar på personlighetstester og framtidig suksess som lærer. Derimot fant Ryans (1960) at det var en sammenheng mellom hvor mye elevene lærte og hvilke personlige kvaliteter som læreren

utøvde i undervisningen. Disse kvalitetene var *vennlighet, systematikk* og *engasjement*. I tillegg var også lærerens kompetanse av avgjørende betydning (Laursen 2004:125).

*”Det avgjørende poeng (...) er at det er personlige kvaliteter ved undervisningen, ikke ved læreren som betyr noe”* (Laursen 2004:125).

På tidlig åttitallet skjedde det et skifte i fokus til læreres kompetanse. Didaktikken hadde lenge, inspirert av den tekniske rasjonalitet, hatt fokus på å lage rasjonelle beslutningsmodeller for hvordan læreren skulle forberede undervisningen sin. Flere undersøkelser viste at lærerne ikke fulgte disse modellene og den tekniske rasjonaliteten ble dette utfordret av et annet syn på rasjonalitet. Schøns (1983) hovedpoeng i sin bok *”Den reflekterte praktiker”* er at den profesjonelle kompetansen er refleksjon og ikke teknisk rasjonalitet. Få år etter boken kom ut ble den såkalte refleksive tilnærmingen den dominerende oppfatningen i lærerutdanninger i den anglosaksiske verden. *Refleksjon-om-praksis* omhandler at læreren utnytter den profesjonelle erfaringen og generelle viten som en lærer med profesjonell kompetanse har (Laursen 2004:128). Det har senere kommet flere andre perspektiver på hva som utgjør lærers kompetanse, men det mest sentrale i Schøns teori består fortsatt. Dette er at lærers undervisningskompetanse består av både faglig og pedagogisk viten samt en kompetanse som hovedsaklig er resultat av personlige erfaringer og refleksjoner. Lærerkompetanse er derfor ikke en personlighetsegenskap, men en personlig kompetanse.

Laursen konkluderer med utgangspunkt i sine funn at alle kan bli en autentisk lærer og at dette forutsetter gode grunnleggende faglige ferdigheter og pedagogisk kompetanse, samt at læreren forholder seg engasjert til fundamentale trekk ved undervisningen. *”Autentisitet er motet og evnen til å forholde seg til helheten”* (Laursen 2004: 144). I denne oppgaven er formålet å identifisere hva studenter opplever som engasjerende undervisning og kanskje vil det krystallisere seg noen trekk som kan være til ettertanke og inspirasjon for de som vil skape engasjerende undervisning.

Alex Moore (2004), som er en britisk pedagog, har analysert det han kaller dominante diskurser om “den gode lærer”, et tema han omtaler som varierende og skiftende (Moore 2004:33). Moores konklusjoner bygger på tre ulike forskningsprosjekter han har gjort om lærerstudenter og lærere i Storbritannia. De tre diskursene han trekker frem som dominante er

det karismatiske subjekt (the charismatic subjekt), den kompetente yrkesperson (the competent craftsperson) og den reflekterende praktiker (the reflective practitioner). Dette er diskurser som har mulighet til både å hjelpe og hindre forbedring og forståelse av praksis. Problemet med disse diskursene oppstår når en diskurs utvikler seg fra å være et syn på undervisning til å bli et dominerende perspektiv og et perspektiv som alt drøftes gjennom. Dersom en diskurs er førende vil det begrense handling og forståelse, samt hindre lærere i å gjøre balanserte avgjørelser av sin praktisering i undervisningen (Moore 2004:8 og 31).

Moore redegjør for hvilke diskurser som har vært dominerende de siste 30 årene, en oversikt som har mange likhetstrekk med Laursen sin historiske redegjørelse. Moore fremhever at tidsaksen ikke må oppfattes for bokstavelig, samt at det ikke er snakk om at en diskurs erstatter en annen diskurs, men et skifte av vektlegging eller dominans. Den dominante diskursen på åttitallet var *det karismatiske subjektet*, på tidlig nittitalll *den reflekterende praktiker*, på sent nittitalll *den kompetente yrkesperson* og etter tusenårsskifte *den pragmatiske diskurs*. Han påpeker at diskursene er avhengig av sosiale domener og at de derfor står sterkere eller svakere avhengig av hvilke sosiale sammenhenger man snakker om (Moore 2004:40-41). Jeg vil nå gjøre rede for de tre første diskursene, og til slutt kort ta for meg den pragmatiske diskursen da dette er Moores egen posisjon.

Synet på lærer som det karismatiske subjekt innebærer at man lykkes med å bli en god lærer i kraft av å ha en personlighet spesielt velegnet til det. Dette er ikke en ferdighet som man nødvendigvis tilegner seg ved en formell utdanning. Moore viser til lærerstudenter som nevner kvaliteter ved lærere som for eksempel humor, rettferdighetssans, gode kommunikasjonsferdigheter eller entusiasme for faget. Han påpeker at dette er utsagn som ofte fokuserer på personligheten til lærer og underkommuniserer undervisningsteknikker (Moore 2004:53-54). Moore knytter denne diskursen til "common sense" og en oppfattelse av lærer som er spesielt gjeldende utenfor det formelle utdanningspolitiske- og vitenskapelige domene (Moore 2004:57).

Hovedinnvendingen mot diskursen rundt det karismatiske subjekt er at den gir lærerstudenter og lærere lite håndgripelig informasjon om hvordan man kan lære å bli en karismatisk lærer. Dette fordi det er ansett som egenskaper noen er født med eller har tilegnet seg i andre sammenhenger enn lærerutdanninger. Moore trekker derfor inn Broodfoot (2000) sine perspektiver på *den kommunikative læreren* som han også knytter opp mot diskursen om *det*



*karismatiske subjekt. Den kommunikative læreren* anser undervisning som like mye en emosjonell virksomhet som en intellektuell virksomhet. Undervisning skal oppleves som noe personlig og ekte, samt påvirke elevenes ambisjoner og interesser. For å utvikle sine kommunikative ferdigheter må man for eksempel lære hvor man skal plassere seg fysisk, lingvistisk og relasjonelt i klasserommet. Man må vise genuin interesse for hva elevene har å si og vite når man skal snakke, lytte eller avbryte, samt være passe imøtekommende, høflig og bestemt. Til slutt må man lære å vise at man ønsker å involvere seg i en felles læringssituasjon framfor å være bærer av all visdom (Broadfoot i Moore 2004:74). Å utvikle seg som *kommunikativ lærer* er både en kunst og en ferdighet, men langt fra så u håndgripelig som det å lære seg å bli karismatisk.

Diskursen *den kompetente yrkespersonen* eller *the training discourse* som Moore også omtaler den som, omhandler at man skal tilegne seg og mestre visse ferdigheter og teknikker for å bli en god lærer. Dette er en diskurs som spesielt har hatt dominans innenfor offisielle utdanningspolitiske områder i England og Wales. Diskursen kan knyttes til mekaniske og reduksjonistiske modeller for undervisning og læring. Likevel behøver ikke dette nødvendigvis være tilfellet for man også kan tilskrive denne diskursen mer positive karakteriseringer. Dette ved å anse den som en fokusering på å gi lærere verktøy, teknikker og kompetanse til å planlegge og gjennomføre undervisningen (Moore 2004:75-78). Kritikken av denne diskursen omtaler Moore som "the problem of universality" (Moore 2004:84). Ettersom ingen undervisningssituasjon er lik, er det heller ikke ett sett av kompetanser eller teknikker som i seg selv fører til god undervisning.

Diskursen om *den reflekterende praktiker* er stort sett den samme som omtales av Laursen som den reflektive tilnærmingen. Også Moore viser til Schön (1983) og hans hovedpoeng om refleksjon-om-praksis. Diskursen om *den reflekterende praktiker* skiller seg mest fra *den kompetente yrkesperson* diskursen med hensyn til å flytte fokus fra undervisningsteknikker over på læreren. I denne diskursen er læreren en som vurderer hvor vellykket undervisningen er ved å se på helheten, hva som er lært, av hvem, og på bakgrunn av dette vurdere hva som vil være fornuftig å gjøre i fremtiden. En lærer er innenfor denne diskursen en som tenker og handler strategisk, ikke en tekniker som planlegger og gjennomfører undervisning (Moore 2004:100-101).

Moore kritiserer de to *diskursene den kompetente yrkesperson og den reflekterte praktiker* for begge å i for liten grad ta høyde for makronivået og som konsekvens av dette gi mikronivået og læreren for mye betydning (Moore 2004:104). Indirekte tilskrives derfor læreren for mye ansvar for om undervisningen lykkes eller ikke. I mange tilfeller er dette grunnet forhold læreren ikke har kontroll over, ifølge Moore.

Til slutt posisjonerer Moore seg selv ved å trekke frem det pragmatiske og det refleksive (Moore 2004:124-167). Den pragmatiske vinklingen går ut på å inneha en profesjonell og praktisk holdning til undervisningen, der man ser at undervisningen er påvirket av praktiske og politiske rammer som kan begrense eller legge til rette for vellykket undervisning. Den reflektive vinklingen tar høyde for at egne erfaringer og holdninger påvirker hvordan man underviser og utfordrer læreren til å forstå eller avsløre hvordan de mer skjulte sidene av undervisning påvirker den.

De perspektivene på lærer som er redegjort for i denne delen synes å gi en bred og grundig innfallsvinkel i hvordan man tenker og har tenkt om lærer. Jeg vil derfor ha disse perspektivene i bakgrunn, slik at de kan diskuteres i intervjusamtalen. I tillegg vil det også være interessant å se om for eksempel noen av Moore sine diskurser synes viktige med hensyn til hva studenter opplever som engasjerende undervisning. Er for eksempel engasjerende undervisning sterkt knyttet til lærers personlige kvaliteter? Kvaliteter som ikke nødvendigvis andre kan lære og som er særegent til ham eller henne? Handler engasjerende undervisning om hvilke undervisningsformer og teknikker lærer benytter seg av? Ettersom dette ikke er en hypotesetestende undersøkelse er det ikke et mål i seg selv å finne svar på disse spørsmålene i denne undersøkelsen, men undersøkelsen må gi mulighet for at slike perspektiver kan tas. Til slutt vil jeg også ta høyde for det som både Moore og Laursen trekker tydelig frem: At undervisningen er påvirket av andre faktorer enn lærer. Dette vil jeg komme nærmere inn på under de neste to delene av dette kapittelet.

### **2.1.2 Didaktisk relasjonstenkning**

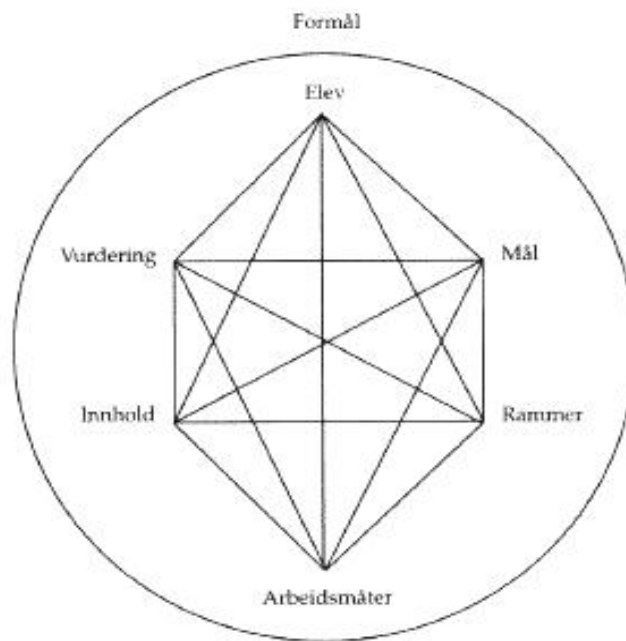
Selv om læreren er en svært viktig faktor i undervisning er det likevel flere sentrale didaktiske hensyn som spiller inn. I denne delen vil jeg gjøre rede for en modell som søker å identifisere disse faktorene, samt å klargjøre sammenhengen mellom disse. Dette er den didaktisk

---

relasjonsmodellen og de didaktiske kategoriene. I tillegg vil jeg si noe om modellens gyldighet som et verktøy for undersøkelser av undervisning.

Modeller er forenklede avbildninger av virkeligheten og spørsmålet i denne sammenhengen er om modellen for didaktisk relasjonstenkning kan representerer undervisningssituasjoner som skal undersøkes i dette forskningsopplegget. Bjørndal og Lieberg er de som først presenterte modellen med hensyn til norsk didaktikk. I deres bok "Nye veier i didaktikken" fra 1978 står det at de anser at modellen overordnet beskriver de faktorer og relasjoner som det er nødvendig å ta hensyn til hvis man skal vurdere undervisning (Bjørndal og Lieberg 1978:130-138).

Dette er noe Engelsen (1998) støtter tjue år etter. Hun hevder at de didaktiske kategoriene representerer elementer som inngår i enhver læreplan eller undervisningsplanlegging. Den didaktiske relasjonstenkningen har blitt en del av det norske didaktiske fellesgode. At modellen har blitt brukt mye i planlegging og vurdering av undervisning viser at det er en anvendelig modell som lærere mener er gyldig. Det styrker modellen at den tas i bruk i skolen for å beskrive opplæringsvirksomhet og at den er pensum på pedagogiske utdanninger. I tillegg er modellen i stor grad implisitt tankegods i analysering og drøfting av didaktiske problemstillinger (Engelsen 1998:242). Jeg vil nå kort gjøre rede for modellen, slik den foreligger i en revidert modell fra 1987. Ifølge Engelsen har modellens kategorier fått et mer presist innhold etter revideringen av modellen.



Figur 2: Den didaktiske relasjonsmodellen etter revidert form fra 1987 (Engelsen 1998)

Den reviderte modellen har seks kategorier. Henholdsvis *elev*, *mål*, *rammer*, *arbeidsmåter*, *innhold* og *vurdering*. En viktig endring er at den reviderte modellen fikk en ring rundt som ble kalt *formål*. Ifølge Engelsen fører dette til at det blir mer eksplisitt at man må ha det overordnede formålet med skolens virksomhet i fokus, samt at den kulturelle sammenhengen undervisningen foregår i må klargjøres (Engelsen 1998:245-246).

Engelsen sammenlikner de didaktiske kategoriene i relasjonsmodellen og Schwab (1973) sin teori om "commonplaces for the curriculum". *Commonplaces for the curriculum* er elementer som inngår i enhver undervisningsplanlegging. Undervisningens *mål*, *innhold*, *arbeidsmetoder* og *vurdering* er kategorier som tydeliggjør at man må ta avgjørelser med hensyn til disse områdene når man planlegger undervisning. I tillegg må man vurdere om man oppnår det man ønsket med undervisningen etter man har tatt disse valgene. Dette er avhengig av *elev* og *rammer* for undervisningen. Dette er kategorier som utgjør commonplaces i undervisning og som er kategorier som det stadig utvikles kunnskap om (Engelsen 1998:248-249).

Bakgrunnen for utviklingen av modellen var hovedsakelig å gi lærere verktøy til å klargjøre undervisningens mål og midler, men den er som nevnt tidligere også mye brukt for analysering

og drøfting av undervisning. De ulike kategoriene i denne didaktiske tilnærmingen utgjør således et rammeverk som kan benyttes i evalueringsarbeid (Sjøløkken 2007:54).

Det viktigste modellen ivaretar er at sentrale faktorer og relasjoner i undervisningen alltid må sees i en vekselvirkning til hverandre. Modellen er ikke ment som et verktøy til fullstendig planlegging av undervisning men som en referanseramme man kan relatere sine erfaringer og kunnskaper til. Den skal ikke være fastlåst og lukket, men sees i lys av det undervisningsproblem og det samfunnet undervisningen er en del av (Bjørndalen og Liberg 1978:136-137).

Med utgangspunkt i denne redegjørelse synes det å være spesielt to viktige poenger som jeg vil trekke med meg videre i denne undersøkelsen. Det er at de didaktiske kategoriene er gyldige kategorier som synes å prege enhver undervisningssituasjon, samt at man alltid må se disse kategoriene i relasjon til hverandre.

### **2.1.3 Aktivitetsteori**

I denne undersøkelsen er det ikke den enkelte students læring som skal undersøkes, men hvilken opplevelse av og syn på fenomenet engasjerende undervisning studenten har. Aktivitetsteori er et system som kan brukes til å forstå aktivitet i en kulturhistorisk sammenheng. Innen samfunnsvitenskapen har et klassisk problem vært å forstå sammenhengen mellom mikro- og makronivå med hensyn til sosiale fenomener. I forhold til læringsforskning blir dette problemet spesielt relevant når det ikke kun er individets mentale representasjoner som er fokus for analyse lenger (Ludvigsen 2000:12).

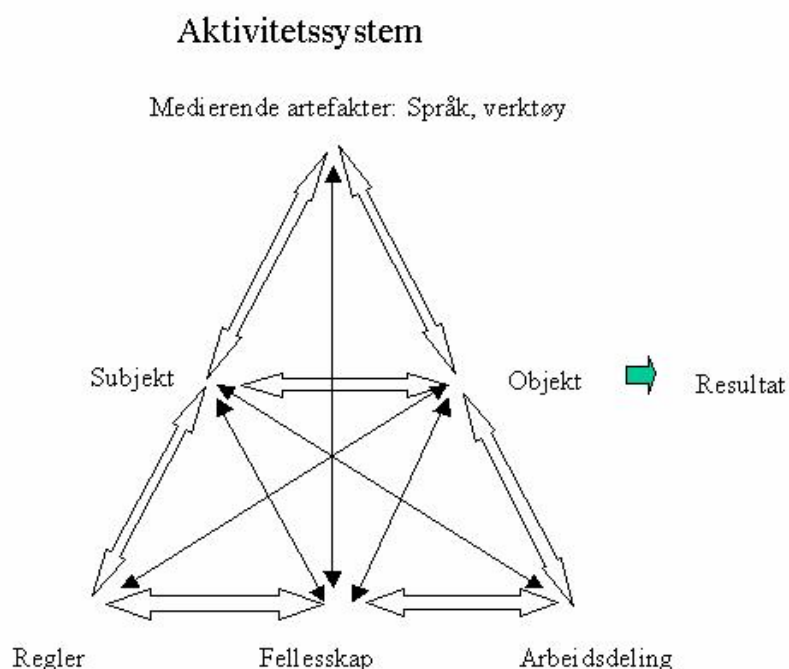
Aktivitetsteori blir definert under et sosiokulturelt perspektiv og tenkningen kan føres tilbake til Vygotsky og Leont'jev og til sosiokulturell læringsteori. Vygotsky mente at mennesker benytter seg av redskaper (artefakter) og at læring er formidlet (mediert) gjennom bruk av personer eller redskaper i vid forstand.

*”Reiskapar’ eller ’verktøy’ betyr i eit sosiokulturelt læringsperspektiv dei intellektuelle og praktiske ressursane som vi har tilgang til, og som vi brukar for å forstå omverda og for å handle” (Dysthe:2001-46).*

Vygotsky deler disse redskapene inn i fysiske redskaper som tavlen, sporet av kritt eller pc og psykiske redskaper som språk – uttrykt som ord – eller tegn uttrykt som tall (Dysthe:2001-46). Individet bruker fysiske og psykiske redskaper i sitt arbeid mot et objekt. Alle handlinger har en hensikt og retter seg mot et objekt. Objekt er ikke det samme som mål. Mål er kortvarige og konkrete, mens objekt er hensikten med arbeidet. Det analytiske perspektivet er derfor ikke kun på individet og hans eller hennes relasjon til det lærte, men det omhandler også det utenfor individet (Engestrøm 1999:21-25).

Engestrøm (1999) skiller mellom tre teoretiske generasjoner aktivitetsteori. Han knytter Vygotsky med sin utvikling av sosiokulturell teori til den første generasjonen. Her ble begrepet ”mediering” skapt. Leont’jevs bidrag med å analysere de komplekse relasjonene mellom individ og fellesskap knyttet han til den andre generasjons aktivitetsteori (Dyste 2004:59). I Leont’jevs bidrag får konteksten en mer fremtredende plass og det skilles mellom individuelle og kollektive handlinger (shared object action). Med dette skillet vises det at et individs handling må sees i sammenheng med kollektivets virksomhet, for individet innretter seg etter kollektivets hensikt og objekt for handlingen. Individets handling kan virke irrasjonelt hvis man ser den isolert og ikke tar høyde for kollektivets virksomhet (Engestrøm 1999: 21-25).

I den tredje generasjonen aktivitetsteori finner vi ifølge Engestrøm, hans egen videreføring av Vygotskys og Leont’jevs arbeid. Dette arbeidet innebefatter en modell for aktivitetssystemet.



*Figur 3: Aktivitetssystem (Engestrøm 1999)*

Aktivitetssystemet er en modell for å forstå individers handlinger i en sosial sammenheng. De tre kategoriene som konstituerer den øverste trekanten er i samsvar med Vygotsky sin teori. *Medierende artefakter* er fysiske eller psykiske verktøy som blir brukt av en eller flere personer som utgjør subjekt. Handlingene er rettet mot *objekt* som kan beskrives som aktivitetens formål. I tillegg til disse kategoriene føyer Engestrøm til *regler*, *felleskap* og *arbeidsdeling*. *Felleskap* er de som arbeider mot objektet. *Regler* er reguleringer eller normer som er skapt i fellesskapet og som regulerer subjektets handlinger. *Arbeidsdeling* er hvordan fellesskapet har fordelt oppgaver. Denne modellen belyser både subjektets formidling (mediering) av verktøy (artefakter) og hvordan subjektet bruker disse i handlinger rettet mot et kollektivt formål, samt synliggjør at denne prosessen er formet av regler og arbeidsdeling. Læring er i dette systemet hvordan indre mentale strukturer er knyttet til individets aktiviteter, og de kan bare forstås i sammenheng med hvordan individets aktivitet er knyttet til fellesskapet og bruken av verktøy (Engestrøm 1999:29-32).

Ettersom aktivitetsteori kan brukes til å tolke aktivitetssystemer kan man stille spørsmålet hvordan denne teorien er relevant til å forstå temaet engasjerende undervisning. I denne undersøkelsen kan man anse kurset, emnet, faget, studieprogrammet, instituttet, fakultetet eller hele universitetet som deler av aktivitetssystemet. Men for å gjøre det så konkret og empirinært som mulig vil det være mest naturlig å anse et kurs eller et emne, som virksomhet i denne undersøkelsen. Subjektene vil være de som deltar i denne undervisningen. Objektet og hensikten med aktiviteten i et slikt virksomhetssystem vil være at deltakerene jobber i felleskap med læring som hensikt og objekt. Om det er enighet om objektet ville vært interessant å undersøke nærmere, men det vil jeg ikke ta for meg i denne undersøkelsen. Jeg vil derimot med grunnlag i et aktivitetsteoretisk perspektiv se etter subjektene og relasjonene mellom subjektene, samt mulige fysiske og psykiske verktøy som blir brukt underveis i denne prosessen. Det er usikkert hvor relevant det vil være å se på regler og arbeidsdeling i denne undersøkelsen.





## 3. Metode og analyse

### 3.1 Innledning

Dette kapittelet er delt i fire. Den første delen omhandler valg av metode, den andre delen forberedelse til intervju, den tredje gjennomføringen av intervjuene og den siste delen analyseringsprosessen.

#### 3.1.1 Valg av metode - det kvalitative intervju

Det viktigste hensynet ved valg av metode er om metoden står i samsvar med forskningsspørsmålet som skal besvares. For å belyse mitt forskningsspørsmål ”*Hva er studenters syn på engasjerende undervisning?*” har jeg valgt å bruke kvalitativt intervju som metode. *Engasjerende undervisning* er et uttrykk som brukes i mange sammenhenger uten at det er klart hva som legges i det. For å undersøke hva studenter mener med uttrykket vil jeg benytte en metode hvor jeg kan ha en samtale med informantene og utforske hva de legger i det. Til dette formålet er det kvalitative intervjuet en passende metode ettersom denne metoden gir en sterk nærhet til informanten sin forståelse og fordi den gir mulighet til å fange opp variasjon i oppfatninger av et tema (Kvale 2001:23).

Dalen omtaler det kvalitative intervjuet som ”*spesielt godt egnet til å få innsikt i informantenes egne erfaringer tanker, og følelser*” (Dalen 2004:15). Denne metoden brukes ikke til innhenting av kunnskap som ”*ligger der ute*”. Det kvalitative intervju kan beskrives som en *inter*-subjektiv handling der to mennesker snakker om temaer av felles interesse og kunnskap skapes gjennom utveksling av synspunkter mellom intervjuer og intervjuperson. Det er den menneskelige interaksjonen som skaper denne kunnskapen (Kvale 2001:28 og 117).

Intervjuet som forskningsmetode har på tross av å likne en dagligdags samtale trekk som skiller det fra denne formen. Det kvalitative intervju er en faglig konversasjon mellom to mennesker med samme interesse. Forskeren bruker seg selv som instrument og derfor er det den menneskelige interaksjonen i intervjuet som produserer vitenskapelig kunnskap. I tillegg har et intervju en struktur og en hensikt som er å frembringe dypere kunnskap om et tema.

Intervjuet er også forskjellig fra den dagligdagse samtalen ved at det ikke er en samtale mellom to likeverdige deltakere, men at en forsker definerer og kontrollerer situasjonen (Kvale 2001:21).

Mitt valg av metode er også påvirket av hva som er håndterbart innenfor de rammene det er å gjøre en masteroppgave. Datagrunnlaget i denne oppgaven begrenser seg derfor til ni studenter fra tre fakulteter ved Universitetet i Oslo (UiO). Ifølge M. Tight (2003:9) er kvalitative intervju med små utvalg mye brukt innen forskning på høyere utdanning spesielt innenfor det han kaller ”student experience”. Sett i denne sammenhengen kan valg av metode anses å falle inn under en etablert metode på dette feltet, samt håndterbart innenfor rammene av en masteroppgave.

### **3.1.2 Vitenskapsteoretisk ståsted**

Svein Østerud (1998:119) mener samfunnsvitenskapene har gjennomgått en metodologisk revolusjon og beskriver dette som et paradigmeskifte fra et positivistisk paradigme til et naturalistisk paradigme. Han bruker videre begrepet konstruktivisme for å beskrive endringene, ettersom han mener denne retningen representerer den viktigste argumentasjonen mot positivismen. Et konstruktivistisk syn på forskning er at verden ikke er positivt gitt for oss, men at den tolkes og forstås og at forskerens oppgave er å belyse prosessene som konstruksjon av mening utgjør. De redegjørelsene forskeren gjør er til slutt konstruksjoner av de konstruksjonene de sosiale aktørene former av virkeligheten. Dette paradigmeskiftet faller ifølge Østerud til dels sammen med endringer i metodisk tilnærming i den betydning at kvalitative metoder har styrket sin stilling i forhold til kvantitative metoder. Tidligere pågikk det en kamp mellom forkjempere av henholdsvis kvalitative og kvantitative metoder. Spesielt var de som har opphavet til Grounded Theory, Glaser og Strauss (1967) sentrale motstandere av positivismen, samt forkjempere for kvalitativ metode. Det ble i denne debatten gjort forenklinger der kvalitativ metode og naturalisme/konstruktivisme ble satt på den ene siden og kvantitativ metode og positivismen på den andre. Ifølge Østerud er ikke denne kategoriseringen gyldig. Kvantitativ forskning kan inngå i et konstruktivistisk paradigme og ifølge Østerud har det vært borgfred mellom forkjemperne siden Holter og Kallebergs bok *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* som kom ut i 1982.

Ettersom denne oppgaven baserer seg på en eksplorerende undersøkelse, samt at metoden som brukes er det kvalitative intervjuet finner jeg det naturlig å knytte den opp til Grounded Theory. Alvesson og Skoldberg (1994:79) beskriver Grounded Theory som en av de empirinære kvalitative metodene. Hovedlinjene ved metodologien ble beskrevet i Glaser og Strauss bok *"The discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research"* som kom ut i 1967. Ifølge Alvesson og Skoldberg skiller Grounded Theory seg fra positivismen ved at den vektlegger det sosiale meningsinnholdet i sosiale interaksjoner, teorigenerering fremfor verifisering og kvalitative data fremfor kvantitative. For å oppnå teorigenerering må man samle inn empirisk data. Når det gjelder metoden for denne innsamlingen mener Alvesson og Skoldberg at Glaser og Strauss er noe uklare. Likevel er det klart at kvalitative metoder som intervju og deltakende observasjon er de viktigste metodene som skal ligge til grunn for datainnsamlingen, og at datainnsamling og koding skal skje parallelt. Det er en sentral del av Grounded Theory at dataene skal være så empirinære som mulig og at teorigenereringen av dataene skal skje induktivt. Nærmere bestemt ved at man skaper kategorier ut fra dataene, noe de kaller koding, og at kategoriene skal være lett forståelige eller hentet fra aktørene (Alvesson og Skoldberg 1994:70).

Forskningsspørsmålet *"Hva opplever studenter som engasjerende undervisning?"* fordrer en induktiv tilnærming til forskningsprosjektet. Induktive slutninger tar utgangspunkt i det enkelte og trekker det over til det generelle (Kvernbekk i Lund 2002:22). Denne tilnærmingen er uforenelig med idealet om absolutt kunnskap og er erstattet med begreper som relativ styrke og pålitelighet uttrykt i styrke. Den induktive tilnærmingen er tett knyttet opp mot Grounded Theory, der et grunnleggende trekk er at utviklingen av analytiske begreper og teorier skal utledes fra det empiriske datamateriale. Prosessen å utvikle analytiske begreper og teorier er ifølge Dalen knyttet opp mot en grundig kodingsprosess og en teoretisk sensitivitet hos forskeren (Dalen 2004:61-75).

Objektivitet er et vitenskapsteoretisk begrep som også er relevant i kvalitativ forskning. Den tradisjonelle tilnærmingen for å sikre objektivitet, spesielt innefor kvantitativ metode er å lage design med den hensikt at forskeren ikke skal påvirke forskningssubjektet sine svar. Ettersom kvalitativt intervju er basert på interaksjon mellom forsker og forskningssubjekt er ikke dette et egnet perspektiv (Kvale 2001:206).

Ifølge et fenomenologisk perspektiv har ”*et intervju som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkninger av det beskrevne fenomenet*” (Kvale 2001:21). Med begrepet *livsverden* menes hvordan en person oppfatter sin hverdag og hvordan vedkommende forholder seg til denne (Dalen 2004:16-17). I denne sammenhengen er det en form for objektivitet når man kommer nære informantenes livsverden. Innenfor fenomenologien er det også et viktig poeng at man skal søke å se bort fra sin egen førforståelse og være en fordomsfri lytter. Dette er ifølge Hansons tese, som beskriver all observasjon som teoriladet, ikke mulig. Hansons tese går ut på at vår evne til observasjon er påvirket av våre kunnskaper, oppfatninger og forventninger (Kvernbekk i Lund 2003:43). Innenfor det naturalistiske og konstruktivistiske paradigme denne kvalitative undersøkelsen befinner seg i er heller ikke denne formen for objektivitet et mål. På den andre siden er det i kvalitativ forskning viktig å være bevisst og gjøre rede for sin førforståelse (Dalen 2004:18).

## 3.2 Forberedelser til intervju

### 3.2.1 Min egen førforståelse

*”Det som er hovedpoenget med å tydelig presentere perspektivet sitt i kvalitativ forskning er ikke at leseren skal være enig, men at han eller hun kan gjøre seg opp en mening”* (Giorgi i Kvale 2001:137).

Jeg reflekterte en del rundt min egen førforståelse av temaet før jeg gikk i gang med intervjuene. Dette så jeg som viktig fordi jeg selv var student ved det samme universitetet som informantene og fordi jeg hadde tilknytning til det samme nettverket som informantene mine var en del av. Som student ved Universitetet i Oslo i en årrekke innenfor flere ulike undervisningsopplegg, hadde jeg selv mange meninger om hva som var engasjerende undervisning. Blant annet hadde jeg alltid syntes det var engasjerende å kunne delta selv med spørsmål og i diskusjoner. I tillegg syntes jeg forelesere som var gode fortellere og formidlere var engasjerende. En annen og kanskje viktigere refleksjon var at jeg har erfaringer fra og formeninger om hva som var spesielt uengasjerende. Informantene ville mest sannsynlig også ha sine erfaringer med uengasjerende undervisning og jeg anså det som viktig at de skulle snakke om det positive fremfor det negative. Derfor var jeg spesielt oppmerksom på at dette

var noe jeg ikke ønsket å formidle under intervjuene. Selv om jeg hadde disse oppfatningene av temaet forut for intervjuene var jeg bevisst at jeg ikke skulle formidle mine egne formeninger eksplisitt. Refleksjonen kan ha gjort meg mer oppmerksom på at jeg også ikke skulle formidle de på en indirekte måte.

En annen tanke jeg gjorde meg om min førforståelse var at jeg etter å flere år ha studert pedagogikk hadde begreper og perspektiver på undervisning som ikke nødvendigvis informantene kom til å dele. Dette tenkte jeg ikke burde bli et problem ettersom informantenes forståelse skulle være i fokus og ikke min.

### 3.2.2 Utvalg

Jeg planla å gjennomføre ni intervjuer, der tre informanter skulle være fra Det matematisk-naturvitenskapelig fakultet, tre informanter fra Det samfunnsvitenskapelige fakultet og tre informanter fra Det humanistiske fakultet. Jeg hadde et ønske om å intervjuere studenter med et bevisst forhold til undervisningen og gjerne med et engasjement rundt studiene sine. Disse egenskapene så jeg en mulighet til å finne blant studenter som var aktive i for eksempel programutvalg, fagutvalg, studentutvalg eller i Studentparlamentet. Det foreskrevne utvalget informanter kan beskrives som ”a purposive sample” eller et formålsutvalg (Robson 2000:141). Prinsippet for utvelgelse er i denne sammenhengen forskerens bedømmelse av typisk eller interessant, der man velger ut de informantene man mener vil gi best mulig informasjon om et aktuelt fenomen. Som studenttillitsvalgt ved UiO selv hadde jeg mulighet til å finne informanter gjennom det nettverket jeg selv var en del av.

De kriteriene jeg bestemte meg for å velge informanter ut fra var fakultetstilhørighet, kjønn og tilknytning til studentdemokratiet. Ettersom jeg på forhånd hadde en viss kjennskap til alle informantene ville min personlige vurdering om han eller hun ville være en god informant ha en viss betydning. Informantene hadde tilknytning til ulike studentpolitiske fraksjoner i Studentparlamentet. Dette var jeg i utgangspunktet litt spørrende til, ettersom jeg tenkte at studentpolitisk uenighet mellom meg og informanten (som informantene visste om på forhånd) kunne få konsekvenser for hvor vellykket intervjuet kom til å bli. Dette vil jeg komme nærmere inn på senere.

Jeg kontaktet de ulike informantene for å spørre om de kunne stille opp på et intervju på en av to måter. Den ene var ved å spørre de ansikt til ansikt og den andre var med å sende en forespørsel på e-post. Når en person sa seg villig til å stille opp etter å ha blitt spurt direkte, var det neste jeg gjorde å sende han eller henne en e-post med informasjonsskrivet om oppgaven. Til de jeg sendte en elektronisk forespørsel til sendte jeg informasjonsskrivet som vedlegg. Informasjonsskrivet inneholdt blant annet opplysninger om oppgaven, selve intervjuet, at forskningsprosjektet var meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

### **3.2.3 Personvern**

Intervjuene skulle tas opp på lydbånd og skrives ut. Derfor meldte jeg prosjektet mitt til NSD for å få godkjent at den måten jeg planla å behandle personvernopplysninger på tilfredstilte personvernopplysningsloven jf. § 31. Godkjennelsen fra NSD forelå i god tid før intervjuene fant sted (Vedlegg 1). Jeg fikk også innvilgelse om forlengelse av NSD godkjennelsen når prosjektslutt ble utsatt.

Personvern innebar også at alle informantene mine skulle lese et informasjonsskriv før intervjuet fant sted der jeg presenterte meg selv, oppgaven min, hvorfor de var valgt som informanter og informasjon om at de kunne trekke seg når som helst hvis de ønsket det (Vedlegg 2). I tillegg ville jeg ikke knytte personlige opplysninger som navn og alder til dataene som kommer frem av intervjuene.

### **3.2.4 Intervjuguide**

Min intervjuguide fulgte formen til et delvis strukturert intervju (Vedlegg 3). Før selve intervjuet hadde jeg en liten del der jeg hadde en "huskeliste" om hva jeg skulle si til informanten før vi startet. Dette var blant annet at jeg kunne skru av lydopptakeren når som helst under intervjuet dersom de ønsket dette og en kort repetisjon om hvorfor jeg hadde valgt de som informanter. Deretter hadde jeg noen bakgrunnsspørsmål, blant annet om hvor langt de var kommet i studiene og hva de studerte. Intervjuguiden bestod videre av to deler med åpne spørsmål der den første delen gjaldt temaet engasjerende undervisning og den andre delen ulike sider ved undervisningen knyttet opp mot engasjerende undervisning.

Spørsmålene under den åpne delen var formulert slik at informanten skulle få anledning til å reflektere så fritt som mulig rundt temaet. Spørsmålene lød blant annet slik: Hva forbinder du med uttrykket engasjerende undervisning? Kan du huske en undervisningssituasjon som var spesielt engasjerende?

Jeg hadde i den strukturerte delen valgt å bruke den didaktiske relasjonsmodellen sine kategorier som retningsgivende for valg av spørsmål. Dette for å komme innom sentrale temaer med hensyn til undervisning i høyere utdanning. Spørsmålene var tilknyttet kategoriene *studenten*, *rammer*, *arbeidsformer* og *innhold*. I tillegg til disse temaene viet jeg også temaet *lærer* et eget sett med spørsmål.

Jeg spurte ikke eksplisitt om vurdering, da jeg hovedsaklig ønsket å ha et fokus på undervisningssituasjoner som er forut en evaluering eller eksaminasjon av studenten. Jeg spurte heller ikke eksplisitt om mål.

Jeg hadde opprinnelig også noen spørsmål om Kvalitetsreformen. Disse valgte jeg å ta bort etter jeg hadde gjort to intervjuer. Dette fordi disse spørsmålene ikke var spesielt relevante i forhold til problemstillingen, samt at intervjuene viste seg å ta noe lengre tid enn forventet.

Spørsmålene under del to var åpne spørsmål selv om de gav føringer i forhold til et gitt aspekt ved undervisningen. I tillegg hadde jeg en rekke oppfølgingsspørsmål som jeg kunne bruke under alle spørsmålene, med den hensikt at jeg som intervjuer kunne følge opp informantenes uttalelser dersom det var behov for det. Eksempler på oppfølgingsspørsmål er ”Kan du utdype det?” og ”Har du noen eksempler på det motsatte?”. Til slutt hadde jeg spørsmål om informanten hadde noe han eller hun ville si noe mer om eller om det var noe annet vedkommende ønsket å tilføye avslutningsvis.

### 3.3 Gjennomføring av intervjuene

#### 3.3.1 Intervjusamtalen

Samtlige av de jeg spurte om ville stille opp på et intervju sa seg villig til det. Det som viste seg å være litt utfordrende var å finne et tidspunkt og sted for gjennomføringen av intervjuene. Dette gikk også i orden etter litt koordinering av timeplaner.

Seks av intervjuene fant sted på et grupperom på Universitetsbiblioteket (UB), to på et kontor i Studentparlamentets lokaler og ett på et seminarrom på Det humanistiske fakultet. Intervjuet ble tatt opp på en lydopptaker så jeg var avhengig av at stedene var stille. Grupperommene på UB var slik sett passende, men disse var det stor pågang på og vi måtte være tidlig ute for å få et rom. De intervjuene som ble gjort her fant derfor sted mellom åtte og ti om morgenen. De informantene som var med på morgenintervjuene spanderte jeg kaffe og croissant på, noe som bidro til en hyggelig stemning før intervjuene startet. Alle informantene oppga at de hadde lest infoskrivet før intervjuene startet.

Starten på intervjuet var i stor grad avhengig av at informantene, relativt selvstendig og uten innblanding fra meg, reflekterte over temaet. Det var derfor gunstig om informanten var litt avslappet i forhold til å snakke med meg før det formelle intervjuet startet. Samtalen mellom meg og informant var gjerne i gang allerede en stund før det formelle intervjuet startet, noe som nok virket positivt inn på nettopp dette.

Etter å ha gjort det første intervjuet fant jeg ut at jeg måtte endre måten jeg stilte noen av spørsmålene på. Dette blant annet fordi noen av spørsmålene høortes unaturlige ut muntlig og ved enkelte spørsmål lurte informanten på hva jeg mente. Dette var en endring av ordlyden og ikke en endring av meningsinnholdet.

En registrering som jeg gjorde etter noen intervjuer var at kategoriene og temaene det ble spurt om i den strukturerte delen var temaer informantene også tok opp under den åpne delen. Dette tydet på at valg av spørsmål i den strukturerte delen var fornuftige for å få dekket temaets bredde.

En spesiell erfaring jeg gjorde meg var at jeg gikk inn i en annen rolle i forbindelse med intervjuene. Dette på bakgrunn av at jeg hadde en viss kjennskap til alle informantene på forhånd gjennom mitt engasjement i studentdemokratiet. Jeg gikk fra rollen som studentpolitiker til en mer faglig rolle, nærmere bestemt som en masterstudent i pedagogikk som skulle gjøre intervjuene til oppgaven sin. Dette var noe jeg var litt spent på hvordan ville være, spesielt ettersom jeg intervjuet studenter med tydelige meninger og gjerne ulike mine egne. På bakgrunn av dette så jeg en fare for at intervjuet kunne bli påvirket av min rolle som studentpolitiker og at jeg derfor ikke skulle få nærhet til kilden. Dette mener jeg ikke ble et problem. Alle visste på forhånd at intervjuet var tilknytning til studiet mitt, samtidig som



rammene rundt intervjuet la til rette for at dette skulle være et kvalitativt intervju og ikke en politisk diskusjon. I tillegg søkte jeg som intervjuer å være en aktiv lytter som fritt lot informantene beskrive sine egne erfaringer uten å gi uttrykk for mine egne meninger. Dersom informantene stoppet opp gjentok jeg ofte hva informantene hadde sagt eller kom med oppfølgingsspørsmål. Likevel ser jeg i ettertid at jeg kanskje hadde en litt for aktiv rolle i noen tilfeller. Dette vil jeg komme nærmere inn på i neste del.

### 3.3.2 Meg selv som intervjuer

De ni intervjuene utspilte seg alle ulikt, noen mer særegne enn andre. Dette fordi informantene svarte ulikt, var i ulik grad aktive og fordi noen hadde mer å si enn andre. En annen mulig årsak til at intervjuene ble ulike kan ha vært min rolle som intervjuer. Ifølge Kvale er en dyktig intervjuer *en som er ekspert på området og på mellommenneskelig interaksjon* (Kvale 2001:91). Veien til å bli en god intervjuer, også beskrevet av Kvale, er ved å intervju.

Jeg var bevisst min posisjon som novise i det å gjennomføre et kvalitativt intervju. For å bøte på dette gjorde jeg blant annet et pilotintervju med en venn før jeg startet med mine reelle intervjuer. Likevel var jeg usikker på hvordan det skulle fungere i praksis og jeg var spent før samtlige intervjuer på om det skulle gå bra, og da spesielt før mitt først intervju. Det at jeg var noe usikker på mine egne ferdigheter som intervjuer, mener jeg kan ha ført til to ting. For det første at jeg fokuserte på å holde rollen min som intervjuer, spesielt det å balansere lytting og det å spørre spørsmål. For det andre at jeg kan ha fokusert for mye på meg selv som intervjuer og derfor gått glipp av relevante utsagn fra informantene som jeg burde ha fulgt opp. Dette har jeg blant annet lagt merke til ved å høre på intervjuene og å lese transkripsjonene.

En utfordring jeg hadde var å være deltaker i den samtalen et kvalitativt intervju representerer, samtidig som jeg ikke skulle være ledende. En annen utfordring jeg hadde var å huske å benytte oppfølgingsspørsmålene framfor å gjenta det informantene sa eller spørre om de kunne si noe mer om det de var inne på. Den tredje utfordringen min var at jeg noen ganger ble ivrig og avbrøt informantene i en uttalelse, gjerne for å høre mer om noe de hadde sagt tidligere. Den siste utfordringen var at jeg stort sett hadde pratsomme, ment på en ensidig positiv måte, informanter. Dette stilte imidlertid krav til meg om å være styrende og

klar, noe jeg ikke alltid mestret. Dette førte blant annet til at flere av intervjuene ble lange og inneholdt data som ikke nødvendigvis var relevant.

Etter jeg hadde gjort omtrent halvparten av intervjuene forsøkte jeg å bøte på at jeg var for aktiv og involverende ved å ha en mer tilbaketrukket rolle. Erfaringen med dette var at samtalen ikke fikk en naturlig flyt og at jeg fikk en mekanisk rolle. Derfor gikk jeg litt tilbake og var i større grad oppfølgende og deltakende på de tre siste intervjuene, men da med en økt bevissthet om at jeg ikke skulle være ledende.

## 3.4 Analysering av datamaterialet

Atlas.ti er et analyseprogram for kvalitativ forskning hvor transkribert materiale (rådata) kan lastes inn i analyseprogrammet. Det første leddet i analyseprosessen er råkoding, det vil si å gå igjennom hvert enkelt intervju, markere utsagn og gi disse utsagnene et beskrivende navn eller en kode som det heter i programmet. I min undersøkelse vil jeg ha to nivåer i kategoriseringen, ett underordnet og ett overordnet. Kodingen av utsagnene befinner seg på det underordnede nivået.

Neste trekk i analyseprogrammet er å lage *familier*. Det vil si å samle koder som passer sammen og gi denne samlingen en karakteristikk. Hver familie består av en gruppe koder med visse fellestrekk og er det jeg kaller overordnet kategori.

I min analyseprosess valgte jeg å gjøre en fortetningsprosess etter jeg hadde laget familier. Å fortette gjør man ved å vurdere hvilke utsagn som er så like hverandre at de kan slås sammen under én kode. Dette gjør man ved å gå inn i rådata og endre kodene på utsagnene.

Fortetningsprosessen er det siste jeg vil gjøre rede for i denne delen om redegjørelsen av analyseprosessen. Jeg vil nå gå nærmere inn på hvordan analyseringen og veien frem sluttresultatet for underordnede (koder) og overordnede (familier) kategorier foregikk.

### 3.4.1 Råkoding

Råkodingen gikk ut på å identifisere de utsagnene som gav meg informasjon om hva informantene mente var engasjerende undervisning og deretter knytte en eller flere beskrivende navn i form av koder til utsagnet. Hver enkelt kode representerte noe

meningsbærende ved utsagnet. Mange utsagn bestod av flere meningsbærende elementer, og jeg gav derfor noen utsagn flere koder. Navnene på hver kode skulle representere utsagnet, og gjerne begreper som informanten selv brukte i utsagnet. Dette for at koden eller kodene skulle være så nær opp til informantenes erkjennelse som mulig.

Jeg var oppmerksom på å ikke kode alt, men kun det som kunne knyttes opp mot problemstillingen. Etter jeg hadde kodet et par intervjuer var det flere koder som viste seg å passe til flere enn ett utsagn. Jeg samlet derfor flere utsagn under disse kodene. Andre koder fikk aldri mer enn ett enkelt utsagn knyttet til seg i denne fasen av analysen. Jeg var i stor grad opptatt av å skape empirinære koder, samtidig som de gjerne skulle passe til flere enn kun ett utsagn. For å oppnå dette gikk jeg gjerne tilbake i det jeg allerede hadde gjort for å endre navn på koder slik at de kunne passe til flere enn bare ett utsagn. Likevel var min hovedprioritering i denne fasen å få så empirinære koder som mulig og ikke at det skulle komme flest mulig utsagn inn under en kode.

Neste steg var en helhetlig vurdering av råkodingen. Dette var en omstendig prosess. For det første slettet jeg noen få koder der utsagnene ikke var relevante for problemstillingen. For det andre slo jeg sammen utsagn som var svært like til en ny eller allerede eksisterende kode. For det tredje tok jeg en ytterligere revurdering av ordvalg ved noen få koder og fant navn som gjorde koden mer beskrivende. Til slutt ga jeg også noen utsagn flere koder enn det de hadde fått i første omgang. Jeg endte opp med 95 koder til slutt (Vedlegg 4).

### 3.4.2 Kategorisering i familier

Neste hovedfase i analysen gikk ut på å lage overordnede kategorier, som i Atlas. ti heter familier. I utgangspunktet hadde jeg en klar formening om et par overordnede kategorier som jeg mente kunne samle flere av de underordnede kategoriene (koder). Dette fordi flere av kodene omhandlet det samme temaet eller fenomenet. En slik samlebetegnelse var for eksempel personlige egenskaper ved han eller hun som underviser. En annen var former for samhandling eller undervisningssituasjoner der studentene selv kan være aktive. Deretter kom jeg frem til to til. Den ene samlet koder som omhandlet selve faget og den andre koder som beskrev mer generelle trekk ved hvordan innholdet i undervisningen blir formidlet. Det var disse fire overordnede kategoriene som var utgangspunktet da jeg begynte å samle kodene.

Jeg startet med kategorien *aktivisering*. Deretter fortsatte jeg med de to kategoriene *egenskaper ved underviser* og *formidling*. Disse to viste seg å være de kategoriene som var vanskeligst å skille fra hverandre. For å bestemme hvilken kode som hørte til hvilken av disse to familiene forsøkte jeg å se om det gjeldende utsagnet refererte til et generelt trekk ved hvordan personen formidlet, eller om det var mer en personlig egenskap ved underviser som ble beskrevet. Likevel var det ikke mange grensetilfeller. De fleste kodene som passet inn under den ene kategorien passet ikke inn i den andre, og motsatt. Den neste kategorien *fag* skilte seg derimot mer fra de andre og det var lett å finne de kodene som samlet seg i denne kategorien.

Det neste jeg gjorde i denne fasen av analysen var å se om det fantes noe fellestrekk ved de gjenværende kodene. Det viste seg å være en rekke koder som omhandlet egenskaper ved studentene selv. For eksempel utsagn som omhandlet beskrivelser av hvilken betydning deres interesser og tidligere erfaringer hadde. Disse utsagnene samlet jeg inn i en kategori jeg kalte *studenten*.

I tillegg til disse fem familiene lagde jeg en familie som jeg senere forkastet. Denne kategorien omhandlet noe ved undervisningsopplegget, framfor den enkelte undervisningssituasjon. Jeg forkastet denne familien da jeg så at to av de fire underordnede kodene kunne plasseres henholdsvis under *studenten* og *aktivisering*. De to kodene som da ble igjen plasserte jeg under restkategorien *andre*. Sluttresultatet ble dermed de overordnede kategoriene *egenskaper ved underviser*, *fag*, *formidling*, *aktivisering*, *studenten* og en restkategori *andre* (Vedlegg 5).

### 3.4.3 Fortetning

For at det skulle bli håndterbart å beskrive de underordnede kategoriene måtte jeg fortette kodene innenfor hver kategori. Jeg hadde ikke tidligere gått aktivt inn for å fortette kodene. Grunnen til at jeg slo sammen noen koder før jeg kategoriserte var fordi de var svært like og om jeg hadde hatt full oversikt ved første koding så hadde jeg mest sannsynlig plassert de under samme kode med en gang. Dette var altså ikke en del av fortetningsprosessen.

For å fortette fant jeg koder med nærliggende meningsinnhold og slo de sammen. Det var i noen tilfeller utfordrende å finne hvilket navn jeg skulle bruke når to eller flere koder ble slått sammen. I de fleste tilfellene ble det et navn som en av kodene hadde fra før.

Det var det hele veien en vurderingssak hvor mye kodene måtte ligne for at de kunne slås sammen. Samtidig var fortetningsprosessen ulik innen hver overordnet kategori. Innen noen kategorier var det ganske enkelt å se hvilke koder som kunne slås sammen, mens det ved andre kategorier ble en mer møysommelig prosess der jeg stadig måtte gå inn å se på utsagnene bak kodene for å vurdere om det lot seg gjøre.

I fortetningsprosessen kunne nyanser gå tapt. Likevel mener jeg kodene jeg endte opp med etter fortetningen representerte alle utsagnene på en dekkende og nyansert måte. Summen av koder eller underordnede kategorier ble 23 (Vedlegg 6).

## 4. Presentasjon av kategorier

I dette kapitlet vil jeg presentere de fem overordnede kategoriene, samt deres tilknyttede underordnede kategorier. I tillegg vil det i avslutningskapitlet komme en oppsummering av alle kategoriene. De overordnede kategoriene er *egenskaper ved underviser*, *fag*, *formidling*, *aktivisering*, *studenten* og restkategorien *andre*.

Vedlagt følger en tabell som viser informanter og antall utsagn innen hver overordnet kategori, mens seks mindre tabeller viser antall informanter og utsagn innen hver underordnet kategori (Vedlegg 8 og 9).

De overordnede kategoriene *studenten* og *egenskaper ved underviser* er dannet på bakgrunn av utsagn fra samtlige ni informanter. *Fag* er dannet på bakgrunn av åtte og *formidling* og *aktivisering* på syv av informantene sine utsagn. Restkategoriene *gruppestørrelse* og *annerledes undervisning* har henholdsvis dekning hos syv og fire informanter. Alle de overordnede kategoriene har derfor dekning i enten et stort flertall eller hos alle informantene. Antall informanter innenfor hver underordnet kategori vil i de neste delkapitlene oppgis i parentes ved siden av overskriften til presentasjonen av hver underordnede kategori.

I redegjørelsen for de underordnede kategoriene vil jeg trekke frem utsagn for å illustrere kategorien. Disse utsagnene er merket med to nummer. Det første nummeret viser til hvilken informant utsagnet er hentet fra. Det neste nummeret viser til hvilket utsagn i rekken til en gitt informant utsagnet er hentet fra. Alle utsagn som er sitert kan derfor spores tilbake til sin opprinnelige kontekst i intervjuet. Som nevnt tidligere er det ni informanter, men i Atlas. ti fikk den første informanten nummeret 3. Informantene blir derfor henvist til med nummerene 3 til 11.

Rekkefølgen de overordnede kategoriene er presentert i er inspirert av Kember (1997) sin metaanalyse av hvordan universitetsakademikere oppfatter undervisning. Basert på 13 kvalitative undersøkelser fra syv forskjellige land, fant Kember at to typer oppfatninger var gjennomgående. Den ene setter det faglige innholdet og formidlingen av denne i fokus og den andre studentenes læring og tilrettelegging. Forståelser av læring kan plasseres i et kontinuum der de ulike perspektivene er *å frembringe informasjon*, *overføre strukturert kunnskap*, *student – lærer interaksjon*, *tilrettelegging for læring* og *begrepsmessig endring/intellektuell*

*utvikling* (Kember 1997:255-275). Det at de overordnede kategoriene i min undersøkelse har likhetstrekk med Kember sin analyse er noe jeg fant ut etter analyseringen var gjort, og den er brukt kun med hensyn til presentasjon. Jeg vil derfor først presentere kategoriene med fokus på underviser og fag og deretter kategoriene tilknyttet aktivitet og studenten.

Til slutt vil jeg forklare et valg av begrepsbruk. Det er at jeg har valgt å bruke *underviser* fremfor *lærer*. Dette er fordi jeg i intervjuene ikke hadde bestemt meg for hvilken benevnelse jeg syntes var mest passende. Det jeg presiserte til informantene var at jeg ønsket å høre om vitenskapelig ansatte som underviser. Jeg lot deretter det være opp til informantene å bruke de begrepene de ønsket. Flertallet brukte derfor underviser og det er derfor dette begrepet som er brukt i presentasjonen.

## 4.1 Egenskaper ved underviser

Egenskaper ved underviser består av utsagn som beskriver hvordan studenten oppfatter underviser som person, samt hvilke egenskaper som påvirker om de opplever engasjerende undervisning.

### 4.1.1 Egenart (5)

De utsagnene som er samlet i kategorien *egenart* er gjerne beskrivelser av ukonvensjonelle mennesker som tør å bruke seg selv og sine egne erfaringer i undervisningen. Dette er noe som engasjerer, og flere knytter det opp mot at det er fascinerende at han eller hun er ærlig og at de beundrer det sosiale motet.

*”Han var lege, da, så hadde han masse praktisk erfaring med ting, han gløda når han sto der og la ut om ting og kunne relatere så mye til personlige erfaringer”*  
(6:18).

*”Han var veldig energisk, ikke sånn hyperenergisk – han var i godt humør liksom, og krydret undervisningen med humor og anekdoter (...) og så bør det sies at han lot det politiske skinne igjennom, da. Det var sikkert blandet effekt hos noen”* (11:3).

Det fremheves også at det engasjerer når underviser er morsom eller karismatisk. En informant tok opp noe litt annet i denne sammenhengen, nemlig hvordan et fokus på person ikke nødvendigvis er hensiktsmessig selv om det er engasjerende.

*”(...) karismatiske folk setter jo på en måte seg selv i litt i sentrum, da, det er jo gjerne sånn du går på et politisk møte, eller religiøst møte, så blir du oppildnet av at den karismatiske personene gir av seg selv. Og det er jo ikke det som skal skje her, du skal ikke bli engasjert for engasjementets skyld. Du skal være engasjert for fåget”* (11:14).

Hvordan underviser fremstår som person er uansett viktig for mange, og flere nevner at undervisere som oppfører seg som om de helst ikke vil undervise virker hemmende for engasjementet.

#### **4.1.2 Et ønske om å lære bort (6)**

Utsagn som er samlet i kategorien *et ønske om å lære bort* omhandler at underviser liker å se at det ”går opp et lys for folk”, som en informant kaller det.

*”Jeg tror særlig det er en ting, men det er kanskje det viktigste, sånn jeg ser det, er den gleden i å formidle kunnskap (...) du ser på en foreleser hvorvidt han synes det er morsomt å se en forelesningsal som det på en måte går opp et lys hos (...) at han klarer å formidle det som han tenker på og synes det er spennende å få folk med seg”* (5:6).

*”(...) og så får du liksom inntrykk av at han virkelig vil at du skal skjønne det, for han synes det er så utrolig bra selv”* (4:22).

Denne oppriktige entusiasmen over at studentene skal forstå det som formidles er kjernen i denne sammenhengen, samt å ha evnen til å formidle kunnskapen sin på en givende måte.

#### **4.1.3 Faglig sikker (5)**

Denne kategorien inneholder utsagn om undervisers fagkunnskap. Det at han eller hun er i forskningsfronten oppleves av flere som engasjerende. Men det er ikke kun dette som blir



løftet frem. Det at han eller hun er sikker faglig og kan fortelle om noe vanskelig på en overbevisende og lett forståelig måte, er også viktig i denne sammenhengen.

*”Det er noe med å ha veldig mye fagkunnskap og i tillegg er flinke til å fortelle om det” (4:3).*

*”Han hadde bare så mye inne og var så sikker i det han formidlet at det ble veldig gøy da. Og metafysikk er jo egentlig et utrolig tungt fag da” (7:7).*

En annen student tar opp dette med at det er viktig at det er forskningsfeltet til underviser som er tema for undervisningen.

*”(...) hvis det er forskningsfeltet til vedkommende, så er det ofte veldig interessant. Hvis vedkommende selv er interessert er det ofte lett å bli entusiastisk (...) noe av de kjedeligste forelesningene jeg har vært på er sånne metodeforelesninger som er et lite pliktløp” (10:25).*

Flere uttrykker at det er engasjerende at underviser kan masse om det han eller hun underviser om og det er gjennomgående at møter med eksperter i et fag eller tema fascinerer informantene.

#### 4.1.4 Følelser for faget (7)

Det mine informanter beskriver i denne sammenhengen er hvordan undervisers engasjement for faget kommer til uttrykk og hvilken påvirkning det har på dem. Jeg vil trekke fram et par utsagn som er representative i denne sammenhengen.

*”Jeg har hatt helt ok forelesninger på for eksempel moderne sosiologisk teori med 300 studenter i salen – bare fordi at foreleseren har vært så engasjert i stoffet selv, så smitter det litt, rett og slett. Når en mann kan stå og snakke skikkelig glødende om Habermas og si at jeg virkelig fant en kjærlighet til Habermas (...) da blir man jo litt inspirert da” (4:15).*

*”Det var faktisk i misjonssalen med en foreleser som virkelig var sånn brennende engasjert i forvaltningsjuss (...) hvor han klarer å få fram for da 500 jusstudenter hvor spennende det er med habilitet og forvaltningsregler” (5:2).*

Disse utsagnene er knyttet tett opp mot utsagnene under kategoriene *et ønske om å lære bort* og *faglig sikker*, men de skiller seg likevel fra disse ved at det er fokusert på undervisers sterke følelser for faget. Dette synes ved at informantene bruker uttrykk som for eksempel *å brenne for, å gløde, superengasjert i faget sitt* og *virkelig elsker faget sitt*.

## 4.2 Fag

*Temaets karakter, fagets anvendelighet* og *teori og empiri* er de tre underordnede kategoriene som sammen konstituerer *fag* som overordnet kategori. Samlet sett omhandler de ulike sider ved faget og hvordan faget engasjerer informantene.

### 4.2.1 Temaets karakter (5)

Denne kategorien omhandler karakteristikkene ved temaet eller faget det undervises i og det er disse karakteristikkene som gjør undervisningen engasjerende.

To informanter beskriver at det engasjerer når temaet er spesielt eller alternativt og de eksemplifiserer det med temaene metafysikk i filosofi og telepati i psykologi.

*”hvis vi får vite om ting som ikke er helt akseptert, men som kanskje er riktig (...) som telepati (...) det er jo nesten ingen som, (...) tror på det av psykologene. Jeg tror det er ti prosent av psykologer som mener det kan stemme” (3:6).*

Det at psykologifaget er et relativt nytt fagområde og at temaene det undervises i er ”utforsket territorium” oppleves som engasjerende av denne informanten.

En annen informant sier det engasjerer henne dersom undervisningen er ”oppdatert på temaet” eller fra ”helt ny samfunnsforskning”. I tillegg blir det av den samme informanten sagt at undervisning i temaer som ikke er oppdatert på dagens virkelighet gir en dårlig opplevelse.

Å gå i dybden engasjerer en tredje informant. Hun beskriver et kurs hvor hun fikk alle likningene som beskrev luftforurensing som spesielt engasjerende. Hun sier også at:

*”Det er ofte at liksom når du først har kommet deg litt fra overflaten og litt inn i dybden, så blir nesten alt spennende” (8:28).*

Det at temaet er *spennende i seg selv* gjør at det blir engasjerende er det også en som uttaler. Det som er hovedtrekkene er at temaet er ukonvensjonelt, om aktuell forskning eller dyptgående.

#### 4.2.2 Fagets anvendelighet (7)

*Fagets anvendelighet* omhandler at det engasjerer at faget kan brukes til å forklare noe.

*”Det er veldig viktig å gjøre stoffet til mitt eget i hodet mitt, å kunne bruke det sjølstendig senere, å se på en måte situasjoner hvor det kan være mulig kanskje å anvende” (4:29).*

Flere er opptatt av hvilken relevans faget har med hensyn til å bidra til forståelse for aktuelle temaer, deres egen hverdag eller andre samfunnsforhold. For eksempel blir offentlig administrasjon og ledelse nevnt som verktøy til å forstå akademia og psykologi til å forstå konflikter generelt.

*”det jeg liker best ved det er psykologiens anvendelighet. Ganske enkelt at man kan (...) med litegrann skolering bli veldig bevisst en del ting som man opplever i dagliglivet” (3:8).*

Det å få kunnskap gjennom undervisningen om hvordan man kan bruke ”stoffet selvstendig” er sentralt innenfor denne kategorien. Likevel er hovedpoenget at informanten har opplevd at faget og det man har lært i undervisning, kan anvendes av dem selv.

#### 4.2.3 Teori og empiri (5)

Forståelsen for sammenheng mellom teori og praksis i et fag er engasjerende for mange. Denne kategorien handler også om det metodiske, nærmere bestemt sammenhengen mellom det teoretiske og empiriske i forskningen.

*”Jeg tok et fag (...) hvor det gikk veldig mye på ozon, og UV-stråling og hudkreft (...) og så sitter du i sola så tenker du, ja, nå skjer det og det i cellene mine. Det synes jeg er veldig spennende da” (8:9).*

Det som skiller denne kategorien fra den forrige er at det ikke gjelder å anvende kunnskap. Det går for eksempel ut på å få bekreftet teoretisk kunnskap gjennom praktiske eksempler, eller at undervisningen legger til rette for at man skal forstå hvordan den teoretiske kunnskapen har blitt utledet fra empirisk forskning. Dette kan for eksempel skje gjennom forelesninger og labøvelser, slik som en informant fra farmasi beskriver, eller ved at underviser bruker egne erfaringer fra forskning eller arbeidslivet til å illustrere.

## 4.3 Formidling

Kategorien *formidling* samler de underordnede kategoriene *å bruke eksempler og hjelpemidler*, *å treffe studentenes nivå*, *å snakke fritt* og *å ha struktur*. Alle disse forteller om hva ved formidling som oppleves engasjerende for informantene.

### 4.3.1 Å bruke eksempler og hjelpemidler (7)

Flere av informantene trekker frem at det at underviser bruker eksempler og hjelpemidler i undervisningen er viktig for om de blir engasjerte. For eksempel å vise et filmklipp i en forelesning om reklame, eller å bruke projektor til å vise frem det man gjør på pc'en i et kurs i informatikk. En informant forteller om en underviser som hadde laget en fysisk modell hjemme, og tok denne med i undervisningen for å illustrere en teori. I tillegg verdsettes det at underviser tar seg tid til å tegne modeller på tavla.

Et godt eksempel på hvorfor bruken av hjelpemidler kan virke engasjerende er dette utsagnet fra en informant som studerer geologi:

*”(...) en film av Rissa skredet, et sånt stort leirskred som har gått i Norge. Så har du (...) sett plansjer og sånt på det, men det var (...) noe helt annet å se det real time. Du fikk (...) et helt annet perspektiv, selv om du visste alt om hvor stort og hvor dramatisk ting var (...), så kunne (...) ingenting helt forberede deg på å se det i, videosnutt av det” (11:23).*

Det er ikke kun eksempler i form av audiovisuelle hjelpemidler som blir beskrevet, også eksempler overført i språklig form av underviser er engasjerende:

*”Det var veldig veldig spennende for hun kunne hele tiden trekke inn eksempler fra virkeligheten og putte de midt oppi teorien, koble det på en veldig unik måte, som jeg ikke har sett så mye av i de andre” (3:5).*

I denne kategorien gir informantene uttrykk for at de blir engasjert av at det blir brukt eksempler og hjelpemidler for å illustrere temaet for undervisningen. Audiovisuelle virkemidler kan være spesielt virkningsfulle, men de tradisjonelle virkemidlene som tavlen og krittet og fortellingen er fortsatt gode ifølge informantene.

### 4.3.2 Å treffe studentenes nivå (3)

At undervisningen er på et nivå som er tilpasset studentene er engasjerende. Det er viktig at den som underviser gjør stoffet passe vanskelig, klarer å nå ut og får folk med seg blir det sagt. En informant sier det er viktig for ham at nivået er såpass enkelt at han klarer å henge med, men samtidig litt vanskelig sånn at det ikke blir kjedelig. Dette utsagnet er illustrerende for temaet:

*”For det er veldig mange som er veldig teoretiske (...) i og for seg er jo ikke det så veldig rart, når du sitter med nesa i en bok halve livet (...) men det å erkjenne at du ikke nødvendigvis skal snakke til dine professorkollegaer, men du snakker til studentene, men samtidig snakke om de samme tingene” (7:19).*

Utsagnene i denne sammenhengen sier indirekte noe om å ta studentenes perspektiv. En informant sier at når hun selv faller av kan hun gjerne se på ansiktene til de rundt seg om de også faller av. Dette mener hun at underviseren også bør fange opp. Det å treffe studentenes nivå er avhengig av den enkelte students subjektive opplevelse og faglige nivå. Det trekkes frem av en informant at han ser for seg at dette kan være utfordrende ved store nivåforskjeller blant studentene.

### 4.3.3 Å snakke fritt (2)

Det er spesielt én informant som har gitt utsagn og grunnlag for denne kategorien. Den handler om det spontane og uventede og dette utsagnet er et godt eksempel:

*” (...) noe av det jeg vet engasjerer meg mest, er når en foreleser mister tråden på en måte, og bare (...) midt i forelesningen får sånn, (...) denne siden har jeg ikke tenkt på før! Kommer i gang eller på en måte skaper det underveis da. Det kan skje ved spørsmål fra salen eller (...) Men det krever jo, ja, det krever denne litt frie formen da” (7:24).*

Det å snakke fritt, og da tilsynelatende uten manus av noe slag, er noe den samme informanten understreker som viktig. Dette er noe en annen informant også sier han synes er engasjerende. Altså at den som underviser er så trygg at han eller hun kan trekke frem anekdoter eller svare utfyllende på spørsmål.

#### **4.3.4 Å ha struktur (6)**

Det er flere som synes det er engasjerende med struktur. Informantene sier strukturert undervisning eller rød tråd i formidlingen er en kime til engasjement.

*”(...) et fag jeg tok i fjor høst, det syntes jeg var veldig morsomt, jeg syntes faget var spennende, også var undervisningen så strukturert. (...) hun gjorde det akkurat som hun hadde sagt i forkant” (8:4).*

Dette utsagnet henviser til en hel forelesningsrekke selv om det kommer tydelig frem at det i tillegg gjelder hver enkelt undervisningssituasjon. De neste eksemplene henviser til den enkelte undervisningssituasjon.

*”Han var veldig flink til å (...) styre den dialogen som var mellom studenter og foreleser og mellom studentene igjen, undervisningen ble (...) en stor god prat (...) men han hadde en rød tråd som han klarte å holde, og det var veldig bra.” (5:7).*

*” (...) at den har et tydelig innhold, noe den vil formidle. At det er et tema for forelesningen. Det hjelper meg veldig hvis jeg vet, for da kan jeg forberede meg på det (...) at det har en sånn viss grad av fokus og føles relevant” (10:4).*

Flere uttrykker at når et tema som de har oppfatta som vanskelig, og kanskje nesten litt uforståelig, blir formidlet på en oversiktlig måte, så forstår de det. Det er nettopp dette som synes å gjøre denne kategorien engasjerende. Utsagn som ”lykkes han med å skape en struktur som jeg kan overføre til mitt hode” eller at ”man får korrigert en forståelse gjennom

en godt strukturert forelesning” og ”man ser den røde tråden” er meningsbærende i denne kategorien.

## 4.4 Aktivisering

*Aktivisering* konstitueres av de fire underordnede kategoriene *deltakelse*, *spørsmål*, *diskusjon* og *praksis-innslag*. Dette er en overordnet kategori som omhandler undervisning der studenten på ulike måter er aktiv.

### 4.4.1 Deltakelse (6)

Utsagn knyttet til kategorien *deltakelse* inneholder noe om at det er engasjerende at man både lærer noe og selv bidrar ved å delta. Det kan være gjennom summegrupper i en forelesning eller ved at man jobber med et case i et seminar. Noe annet som blir nevnt er å ha et arbeidskrav i et emne som man skal jobbe mot gjennom semesteret og at kursene i emnet er tett knyttet til dette arbeidskravet. En informant fra sosiologi sier noe om dette på spørsmål om hva som engasjerer henne.

*”(...) hvis det stilles krav til meg som går på noe annet enn å pugge. At jeg selv må finne ut av ting eller bruke ting (..) altså at jeg blir gitt tillit til å selv finne ut hva som er riktig. Det blir litt sånn kultur da, innad på sosiologi, (...) at du skal delta” (5:35).*

Flere informanter bruker begrepet dialog i sammenheng med deltakelse. For eksempel sier en at det engasjerer ham at foreleseren ”byr opp til dialog”. Det er også flere som er tydelige på at når det ikke er lagt opp til deltakelse, og de ønsker det, kan dette føre til frustrasjon. For eksempel sier en dette:

*”2. og 3. semester var jeg sånn ganske oppriktig engasjert i de fagene jeg hadde (...) men undervisningsformen ble for mye ensformig og gruppene var så store at det ikke var mulig å ha en løpende dialog” (6:9).*

Mange av informantene problematiserer også muligheten for deltakelse i større grupper. For eksempel sier flere at deltakelse forutsetter at det ”ikke er for mange” for at man kan delta.

Likevel er det en som trekker spesielt frem at summegrupper er en måte å løse dette på. En annen som også fremhever dette med deltakelse som viktig for hans engasjement uttaler:

*”Jeg har hatt fryktelig engasjerende forelesninger med 70 mennesker i salen, men det forutsetter på en måte at underviseren har et bevisst forhold til hvilke spørsmål som vanligvis dukker opp.” (6:1).*

Utsagn knyttet til denne koden omhandler at det å få delta selv i undervisningen er en kime til engasjement. Det kan dreie seg om at det oppfordres til deltakelse, at det er lagt opp til deltakelse i undervisningssituasjonen eller at man har mulighet til å stille spørsmål hvis man ønsker det.

#### 4.4.2 Spørsmål (6)

Det å stille eller svare på spørsmål er viktig for engasjementet til mange og flere knytter dette til kontakten med underviser. Det oppleves som engasjerende å få kontakt eller føle en nærhet til han eller hun som underviser.

Ulike måter å bruke spørsmål på i undervisningen blir nevnt. En informant sier at en konsekvens av at underviser stiller spørsmål er at ”han må tenke litt”. Det behøver ikke være konkrete faglige spørsmål, men for eksempel et spørsmål om noen lurte på noe eller om det som ble sagt er forståelig.

*”Jeg var på et foredrag i går, med en som underviser på senter for kvinne- og kjønnsforskning om skeiv teori (...) hun (...) stoppet opp underveis og engasjerte vi som satt i salen.(...) ”lurer du på noe?”, og så ventet hun faktisk bittelittegrann før hun fortsatte sånn at folk faktisk fikk tid til å tenke seg litt om og faktisk stille noen spørsmål, samtidig som hun svarte veldig (...) og hun svarte på en veldig imøtekommende måte da.” (7:34).*

I denne sammenhengen kommer det tydelig frem at det ikke er kun at spørsmål blir stilt som er viktig, men hvordan underviser responderer og om man blir tatt på alvor. Dette er noe flere uttrykker som viktig for hvorvidt spørsmål virker engasjerende.



### 4.4.3 Diskusjon (6)

Det å diskutere fag, enten med den som underviser eller med andre studenter, er en form for aktivitet som mange opplever som engasjerende. Dette utsagnet er et godt eksempel fra et fag og en undervisningssituasjon der en diskusjon ligger til grunn for økt faglig forståelse og engasjement hos studenten:

*”Og da, så om man bare er sånn 20 stykker og (...) ja, da blir det litt mer dialog med foreleseren.*

*I: Ja. Og dialog er viktig for at det er engasjerende for deg?*

*I.O.: Ja, det er sånn, litt avhengig av faget. Altså når det er sånn type kjemi, biokjemifag da er det liksom ikke så mye å diskutere det er mer å lære, fordi det er litt mer sånn er det. Men, som, jeg tok et fag, marineforurensning i fjor, og da - da var det litt mer sånn, diskutere og hva vi synes om oljeutslipp og sånne ting, og da var det veldig fordelaktig at vi ikke var så veldig mange på kurset” (8:31).*

Igjen kommer det frem at hvor mange studenter det er på kurset er avgjørende for om diskusjon og denne studentaktiviserende undervisningsformen synes å fungere. Noe annet interessant som også kommer frem av dette utsagnet er at hva slags type fag det undervises i også er viktig.

De faglige diskusjonene kan være i hele seminargrupper, kollokviegrupper i seminaret, eller underveis i et labkurs.

*”Jeg har, skal vi se, konkret eksempel. Jo, for eksempel så hadde jeg et labkurs på radiobiologi, der vi hadde en sånn lang prosedyre som vi måtte gjennomgå og fylte tida med å diskutere de forskjellige leddene i prosedyren. Det var – det var veldig morsomt og i tillegg så var det veldig faglig nyttig” (6:23).*

Det er nok ulikt hvordan den enkelte informantene forstår begrepet diskusjon. Likevel synes det å være tydelig at det dreier seg om en samtale om et tema eller et faglig spørsmål, ikke en debatt med hensikten å overbevise hverandre. Det som beskrives som engasjerende er muligheten til å delta i en diskusjon der man hovedsaklig belyser et tema og lærer av det.

#### 4.4.4 Praksis-innslag (4)

Det informantene forteller om her er ulike former for praktisk arbeid med faget. For eksempel sier en informant dette om et praksisopplegg på mediavitenskap:

*”En sånn plussting, (...) fire praksisuker i begynnelsen av studiet, som er sånn, lær å lage film, lær å lage nettavis, lær å lage radio. (...) tanken er at man må på en måte skal lage det man skal studere (...) og det synes jeg er en veldig fin måte å lære på”*  
(10:21).

I tillegg til dette eksemplet snakker en annen informant om hvordan det engasjerer han å få praktisert sin teoretiske kunnskap i en laboratorieøvelse. En tredje informant forteller om et prosjekt der de fikk statistikk fra TNS Gallup og jobbet med dette i undervisningen. Dette var engasjerende fordi hun lærte en ferdighet som hun kunne bruke i jobb senere, samt at problemstillingen de jobbet med var dagsaktuell. Det som er gjennomgående i denne kategorien er at det å praktisere faget er engasjerende.

### 4.5 Studenten

Denne kategorien samler utsagn som sier noe om hvilken rolle studenten har med hensyn til engasjerende undervisning. Blant annet finner vi beskrivelser av hvilken betydning informantenes interesser og erfaringer har, hvordan engasjerende undervisning påvirker dem og hvilke roller andre studenter spiller. De underordnede kategoriene har jeg kalt *studentens interesse, engasjerte medstudenter, å få utfordringer, å få tilbakemelding, å tilegne seg ferdigheter og å få lyst til å lære*.

#### 4.5.1 Studentens interesse (8)

*”(...) hva jeg har interesse for er jo ganske vesentlig for hva jeg blir engasjert i”*  
(6:27).

Hva studenter selv har med seg av kunnskaper og ferdigheter inn i undervisningen er viktig for om undervisningen oppleves som engasjerende for mange av mine informanter. For eksempel sier en at hun synes en forelesning om Freud var spesielt engasjerende fordi hun har

barn. En annen fremhever at hans interesse for moderne kunst har mye å si for at han ble engasjert i en forelesning om nyere kunsthistorie. En tredje kobler en erfaring av å ha opplevd en forelesning i forvaltningsregler som engasjerende, med at han har drevet en del med arkiv før.

To informanter påpeker at de har engasjement for undervisningen i et fag, fordi det er noe de har valgt og fordi de har hatt lyst til å ta dette kurset. En påpeker at hun er fascinert av hvordan cellene fungerer og at et kurs i biokjemi var spesielt engasjerende. En annen sier dette gjelder store deler av kursene hun tok i masteren sin.

Et fellestrekk ved mine informanter var at de hadde tilknytning til studentdemokratiet og at de gjerne var aktive i ulike utvalg eller studentrepresentanter i ulike styrever. En som studerte offentlig administrasjon og ledelse fremhever hvordan dette påvirket hans opplevelse av undervisningen.

*”Siden man er fryktelig engasjert i alle utvalg og råd og sånt, og du studerer offentlig administrasjon og ledelse (...) så ser jeg at instituttene og fakultetet at de ikke samsvarer, at de ikke snakker sammen godt nok (...) dette er jo anvendt teori, ikke sant” (5:27).*

Dette er altså utsagn som sier noe om at hva som engasjerer ved undervisningen og kan være individuelt og påvirket av den enkelte students liv.

#### 4.5.2 Engasjerte medstudenter (7)

Det blir av flere løftet frem at det er engasjerende å ha undervisning sammen med engasjerte medstudenter. Disse utsagnene omhandler at kurs og seminarer har vært engasjerende fordi medstudenter har forberedt seg og deltatt. Et par informanter sier i tillegg at i emner eller studier der studentene er aktive med å diskutere fag utenom undervisningen oppleves undervisningen som mer engasjerende på grunn av dette. Det blir også sagt at medstudenter som ikke bidrar oppleves som negativt.

*”Du må få lov til å utvikle deg selv gjennom andre, og hvis du hele tiden er den drivkraften for at man skal snakke fag eller engasjere hverandre så tar det fort slutt altså. Du er veldig avhengig av de andre” (5:26).*

Det å få tilbakemeldinger av andre studenter på arbeider man har gjort er også noe som nevnes i denne sammenhengen.

### 4.5.3 Å få utfordringer (7)

Utsagnene i denne kategorien handler i stor grad om mestring og motivasjon. Når informantene får utfordringer og oppmerksomhet i undervisningen, samtidig som de føler at de gjør en innsats for å forstå noe, så skaper dette engasjement. Dette kan for eksempel være at hele salen får spørsmål som man må finne ut av selv til neste gang, at man vet at det stilles krav og at man derfor forbereder seg eller at det fokuseres på oppgaver underveis.

*”Jeg liker at det er litt utfordringer da. Jeg synes det er veldig gøy når jeg klarer å mestre ting som jeg i utgangspunktet kanskje jeg ikke helt trodde jeg skulle klare å mestre” (4:20).*

*”det ble stilt mange spørsmål som du ikke klarte å få helt svar på, eller de svarte ikke på de – når man da på en måte blir veldig engasjert og (...) finne svarene på, da må man jo nesten gjøre det” (5:12).*

Flere av mine informanter sier også at det å få utfordringer ikke må innebærer at man skal mestre utfordringen hundre prosent. Det er ikke kun det å mestre som er engasjerende men også det ”å være på nippet til å forstå noe”, som en informant uttrykker det.

### 4.5.4 Å få tilbakemelding (5)

Det å få tilbakemelding på oppgaver, fremlegg eller andre bidrag man har gjort er engasjerende.

*”Jeg liker å få tilbakemeldinger fra både medstudenter og den som underviser. Det har faktisk frustrert meg litt (...) jeg føler at det er så enormt lite tilbakemeldinger” (4:32).*

*”Nå har jeg et seminar som er vanvittig bra. (...) hvor de går inn i oppgaven, bruker en time bare på min oppgave (...) gir utrolig mange gode tilbakemeldinger. (...) Og jeg satt der etterpå, litt sånn – jøss, wow. Så utrolig kult egentlig” (5:11).*

En av de andre som sier noe om dette er spesielt opptatt av å få veiledning og tilbakemelding av underviser under semesteroppgaver. Men i denne sammenhengen snakker de fleste om det å få tilbakemeldinger ved mindre oppgaver og under seminar. I tillegg til tilbakemelding fra underviser blir medstudentrespons trukket spesielt frem.

#### 4.5.5 Å tilegne seg ferdigheter (4)

Utsagnene under denne kategorien går ut på at det er engasjerende å lære seg nye ferdigheter. En informant nevner for eksempel det å ha lært å håndtere radioaktivt materiale som engasjerende. Flere nevner er det å tilegne seg en måte å tenke på, eller en metodisk ferdighet.

*”Når en tenkemåte på et fagfelt går an å bruke på et annet, så vil jeg si at det virker engasjerende og på en måte oppdage at det ikke bare er fåktakunnskapene, men også en tenkemåte” (6:24).*

En annen informant uttrykker at det å ha lært noe i undervisningen i seg selv er engasjerende.

#### 4.5.6 Å få lyst til å lære (6)

Fellestrekkene ved utsagnene under denne kategorien er at de beskriver hva det å oppleve engasjerende undervisning gjør med dem. Det virker som om de som er inne på dette temaet har en ganske lik opplevelse. For eksempel er det gjennomgående at de sier noe om at de får lyst til å lære mer om det temaet som det har vært undervisning i. I tillegg handler det om å ikke glemme temaet rett etter undervisningen er ferdig, men at det henger igjen og at man ”tygger videre på det” som en sier.

*”Engasjerende undervisning betyr jo at (...) for meg så betyr det at jeg selv får en sterk lystdrevet motivasjon til å lære” (6:6).*

Uttrykk som ekstra energi, samt den psykologiske teorien om *flow* blir også nevnt. Det er utelukkende positive opplevelser som blir beskrevet og flere sier at de har gått ut over pensumkravene og lest seg opp på temaer kun av interesse.

*”(...) vi fikk liksom tips om – her kan dere lese FNs klimarapport – så var jeg så engasjert at jeg faktisk gjorde det, og da ble undervisningen bare mer spennende (...)” (8:29).*

Hva som kommer først, engasjerende undervisning eller at man selv er engasjert i faget *før* undervisningen, er det flere som problematiserer.

*”Det er jo hva som kommer først høna eller (...) er det på en måte den gode undervisningen som inspirerer deg (...) eller det at du holder på med ting rundt forelesningen?” (11:17).*

Selv om informanten ikke kom frem til noe svar på spørsmålet sitt i denne sammenhengen er uansett begge innfallsvinkler belyst av informantene i denne undersøkelsen.

## 4.6 Andre

Dette er en restkategori som samler de to kategoriene *gruppestørrelse* og *annerledes undervisning*. Disse to kategoriene passer ikke inn under noen av de tidligere overordnede kategoriene. De har heller ikke noe til felles med hverandre. *Gruppestørrelse* omhandler at antall studenter i undervisningen påvirker om informanten opplever undervisningen som engasjerende. *Annerledes undervisning* handler om at dersom det blir gjort noe spesielt eller annerledes med eller i en undervisning, så oppleves dette som engasjerende.

### 4.6.1 Gruppestørrelse (7)

Opplevelsen av engasjerende undervisning blir i denne kategorien knyttet opp mot rammene for undervisning. Nærmere bestemt hvor mange studenter det er i undervisningen. Flere uttaler at små grupper og kurs ofte gir gode rammer for engasjerende undervisning. De sier blant annet at de små gruppene gir mulighet til dialog med underviser, at det gir større grad av trygghet og det er lettere å delta. En uttaler at mindre grupper gir nærhet til underviser og en annen sier at når det er færre folk føler man ikke så stor avstand. Man kan spørre seg om: i hvilken grad antall studenter i en undervisningssituasjon er direkte knyttet til opplevelsen av engasjement. Jeg vil trekke frem to utsagn som sier noe om dette.

*”altså samspillet, (...) det virker som det går mer av seg selv ved mindre forelesninger, (...) jeg tror man automatisk blir mer engasjert i mindre grupper da, fordi da er det mye lettere å dra med seg selv, enn hvis man er i en sånn stor upersonlig forelesningssal” (7:12).*

*”Jeg har vært heldig nok til å være på veldig mange små kurs, og da har ofte, det er jo nettopp i den situasjonene undervisningen har blitt engasjerende, fordi det har vært lettere på en måte å komme i dialog med den som underviser” (10:22).*

Dette er en kategori som er nært knyttet opp mot kategorien *aktiviserende*. Det å være aktiv er noe man gjerne tenker seg skal være mer gjeldende i seminaret som undervisningsform enn forelesningen.

#### 4.6.2 Annerledes undervisning (4)

Denne kategorien er basert på utsagn som for eksempel omhandler å se på filmen *Trainspotting* og spise popkorn i undervisningen eller å ha et matteseminar lagt til en helg på Hovedøya. En informant trekker frem et eksempel fra hennes kurs på Institutt for media og kommunikasjon. Der har de en gang i blant invitert en kjent professor eller en annen profilert ekstern person til å ha en forelesning i en kursrekke. Denne ene forelesningen blir da annonsert til hele instituttet, studenter og ansatte, og blir derfor en form for tilstelning. Hun sier hvorfor dette engasjerer henne:

*”Ja, det engasjerer - fordi (...) det bryter med mønstre da. Det er en god ting og, hvis det skjer noe nytt, så blir det litt sånn, å ja, tøft. Og så er det jo veldig engasjerende at det vil komme andre, (...) å høre på den forelesningen som er på mitt kurs. Det synes jeg er litt sånn, åh, kjekt! (...) Dette må være en bra forelesningsrekke” (10:26).*

I det neste utsagnet er det ikke underviser som har tatt initiativ til å gjøre noe annerledes, men informanten selv. Hun forteller om en undervisningssituasjon der hun hadde fremlegg og gjorde selv noe spesielt for å få sine medstudenter aktivt med. Hun hadde bakt kanelboller og brukte de som premier i undervisningen.

*”Hm, et veldig morsomt eksempel, (...) jeg hadde min siste innledning på estetikk. (...) Det var veldig vanskelig for jeg skulle gjøre et sammendrag av alt. (...) egentlig var det ingen som husket alt (...) Så jeg forklarte bare noen ting og så sa jeg: Så hvis dere husker noe, så får dere kanelbolle. (...) Det var skikkelig morsomt og læreren han jobbet med meg” (9:12).*

Det som utmerker seg i denne kategorien er at noen gjør noe ekstra eller forsøker å stelle i stand sånn at undervisningssituasjonen blir noe spesielt.

## 4.7 Oppsummering

Jeg vil i denne delen oppsummere for kategoriene jeg har presentert i dette kapittelet.

For det første konstitueres den overordnede kategorien *egenskaper ved underviser* består av de fire underordnede kategoriene *egenart*, *et ønske om å lære bort*, *faglig sikker* og *følelser for faget*. Alle har til felles at de omhandler hvordan studentene opplever underviserens personlige fremtreden.

Hovedtrekket i kategorien *egenart* er at utsagnene beskriver ukonvensjonelle undervisere som tør å bruke seg selv og egne erfaringer som virkemidler i undervisningen.

Kategorien *et ønske om å lære bort* omhandler at det engasjerer informantene at underviser synes det er givende at studentene lærer og at underviser virkelig vil at de skal skjønne det han eller hun snakker om.

*Faglig sikker* inneholder utsagn om at faglig dyktige undervisere engasjerer. Det at han eller hun er forsker innenfor det som er tema for undervisningen er viktig i denne sammenhengen. Flere informanter påpeker at det som spesielt engasjerer dem er denne faglige sikkerheten kombinert med en evne til å formidle temaet på en god måte.

I den siste underordnede kategorien kommer informantene med beskrivelser om at det synes på underviser at han eller hun ”brenner for” faget sitt. Dette er utsagn jeg har samlet i kategorien *følelser for faget sitt*. Kjernen i denne kategorien er at det engasjerer informantene å oppleve hvor dedikert underviseren er til faget.



For det andre er den overordnede kategorien *fag* består av de underordnede kategoriene *temaets karakter*, *fagets anvendelighet*, *teori og empiri*. Det som er kjernen i utsagn knyttet til *fag* er at de omhandler sider ved selve innholdet og temaene i et fag, samt hvorfor dette oppleves som engasjerende.

At temaet er ukonvensjonelt, dyptgående eller aktuell forskning er hovedtrekkene ved utsagnene i kategorien *temaets karakter*.

Utsagn i kategorien *fagets anvendelighet* beskriver at det å kunne anvende fagkunnskap til å forstå for eksempel samfunnsfenomener eller mellommenneskelige relasjoner er engasjerende. Når man forstår sammenhengen mellom teoretisk kunnskap og empirisk forskning oppleves dette også som engasjerende hos flere av informantene.

Det som kjennetegner mange av utsagnene tilknyttet den overordnede kategorien *fag* er at de ikke kan løsrives fra det faget eller den konteksten de er hentet fra. For eksempel kan forståelsen av sammenhengen mellom teori og empiri være engasjerende i et fag som for eksempel farmasi, men irrelevant i et annet fag, som for eksempel filosofi.

For det tredje er *formidling* en overordnet kategori som består av underkategoriene *å bruke eksempler og hjelpemidler*, *å treffe studentenes nivå*, *å snakke fritt* og *å ha struktur*. Fellestrekkene for kategoriene innen *formidling* er at utsagnene omhandler mer generelle trekk ved hvordan underviser formidler.

Å vise et filmklipp av Rissa-skredet, å tegne en modell på tavlen eller å fortelle om et eksempel fra egen praksis som lege, er hva noen av utsagnene i *å bruke eksempler og hjelpemidler* omhandler. Bruken av eksempler og hjelpemidler blir beskrevet som engasjerende blant annet fordi det både bidrar til å gjøre det lettere å forstå noe.

At underviser tilpasser formidlingen til studentenes nivå er kjernen i *å treffe studentenes nivå*. Utsagn i denne kategorien omhandler at underviser tar med seg studentene eller stopper opp når det er tydelig at studentene faller av. Her sier ikke informantene at underviser skal tilpasse undervisningen bestemt til han eller henne. Det nevnes at det å tilpasse nivået antagelig er utfordrende der det er store forskjeller ved studentenes ferdigheter og kunnskaper.

*Å snakke fritt* er en kategori med beskrivelser om det spontane og uventede. Det kan blant annet være at underviser ikke har manus og kommer med uventede digresjoner.

I *å ha struktur* finnes blant annet utsagn om at undervisningen har en rød tråd eller at en undervisningsrekke er planlagt og ryddig. Slik som i *å bruke eksempler og hjelpemidler* så peker informantene på at god struktur skaper og forenkler veien til forståelse.

*Formidling* som kategori er mer dekontekstualisert enn kategorien *fag*. Med det mener jeg at informantene snakker i mer generelle vendinger og ikke knytter beskrivelsene i like stor grad opp mot undervisning i et spesielt fag eller tema.

For det fjerde består den overordnede kategorien *aktivisering* av fire underordnede kategorier *deltakelse*, *spørsmål*, *diskusjon* og *praksis-innslag*. Det disse fire har til felles er at alle har å gjøre med studentaktive undervisningssituasjoner. Dialog er et begrep som ofte blir nevnt i sammenheng med kategorien *aktivisering*. Likevel er hver underordnet kategori særegen og beskriver aktivisering av studentene på ulike måter og med ulik grad av konkretisering.

*Deltakelse* er en mer generell kategori enn de tre andre underkategoriene og den omhandler det å delta aktivt i undervisningssituasjonen. Det som er gjennomgående i denne kategorien er at informantene sier det er engasjerende at det forventes deltakelse eller at det gis anledning til det. Hvor mye deltakelse og hva slag form for deltakelse varierer.

*Spørsmål* både fra studentene og underviser, er noe som oppleves engasjerende. Det er viktig å fremheve at det er ulik bruk av spørsmål som er beskrevet. Noen utsagn henviser til viktigheten av at informanten selv får mulighet til å stille spørsmål når han eller hun lurte på noe. Andre utsagn omhandler hvordan underviser bruker spørsmål for å utfordre og aktivisere studentene. Spørsmålet kan brukes for å få kontakt eller som et virkemiddel for å få i gang en samtale.

Kategorien *diskusjon* inneholder utsagn som omhandler det å belyse et tema gjennom en faglig diskusjon i undervisningen. Engasjerende diskusjoner synes spesielt å være knyttet til undervisning i temaer hvor det ikke bare er ett riktig svar og der en problemstilling kan belyses fra flere sider.

*Praksis-innslag* omhandler hvordan det er lagt inn en mulighet for å praktisere det faget man studerer i det helhetlige undervisningsopplegget. Om denne praksisen er engasjerende er kontekstuell med hensyn til tema og fag, slik som også eksemplene fra utsagnene i kategorien *diskusjon* er.

For det femte er *studenten* den største overordnede kategorien, både med hensyn til antall underordnede kategorier og antall utsagn. Den har fem underordnede kategorier: *studentens interesse*, *engasjerte medstudenter*, *å få utfordringer*, *å få tilbakemelding*, *å tilegne seg en ferdighet* og *å få lyst til å lære*. Disse kategoriene omhandler det studentene tar med seg inn i undervisningen, det som skjer med informanten i undervisningen, samt hva andre studenter enn de selv gjør med deres opplevelse av undervisningen. Det alle de underordnede kategoriene har til felles er at de omhandler og beskriver studentens rolle i opplevelsen av engasjerende undervisning.

*Studentens interesse* og erfaringer fra tidligere er et viktig element i informanternes opplevelse av engasjerende undervisning. Flere av informantene fortalte også spesifikt om hva de hadde gjort før som var relevant eller hvilken spesiell interesse de hadde og koblet dette med engasjerende undervisning.

Medstudenter har en spesiell rolle i manges erfaringer fra undervisningssituasjoner og *engasjerte medstudenter* bidrar ekstra positivt. For eksempel ble det sagt at det var engasjerende å utvikle seg gjennom andre studenter.

*Å få utfordringer* omhandler veien frem mot å mestre eller forstå noe. Det kan skje gjennom at man har arbeidsoppgaver mellom undervisningene eller får spørsmål som man tenker på videre etter undervisningen.

*Å få tilbakemelding* går mer konkret på beskrivelser av studentarbeider. Det kan være skriftlige eller muntlige presentasjoner, som underviser eller medstudenter gir en vurdering på.

*Å tilegne seg en ferdighet* er en kategori som beskriver at når man mestrer en ferdighet så oppleves det som engasjerende. Det kan både gjelde praktiske ferdigheter eller metodisk fremgangsmåte innen et fag.

*Å få lyst til å lære* er det informantene opplever er en konsekvens av engasjerende undervisning. Mange av informantene beskriver hvordan engasjerende undervisning inspirerer dem til å finne ut mer om et tema og hvordan det gir dem en indre motivasjon til å lære mer.

Til slutt er *andre* restkategorien som består av *gruppestørrelse* og *annerledes undervisning*. Dette er to underkategorier som verken har noe til felles med hverandre, eller passer inn i noen av de andre overordnede kategoriene.

*Gruppestørrelse* samler utsagn som beskriver hvordan antall studenter i undervisningen påvirker om informantene opplever engasjerende undervisning.

*Annerledes undervisning* inneholder beskrivelser om undervisning der det blir gjort noe utenom det vanlige. Som for eksempel å invitere kjente fagpersoner til å holde gjesteforelesning eller at studentene selv bidrar med noe ekstra.

## 5. Avslutning

Dette kapittelet består av tre deler. I den første delen vil jeg se hvordan resultatene fra denne undersøkelsen kan drøftes i lys av det teoretiske bakteppe som jeg har gjort rede for i kapittelet om teori. Del nummer to består av en drøfting av undersøkelsens sterke og svake sider. Dette vil jeg gjøre ved å ta i bruk begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Til sist kommer en del der jeg gjør meg opp noen avsluttende refleksjoner. Det er i denne delen jeg stiller noen spørsmål og formulerer noen hypoteser for eventuell videre forskning om temaet engasjerende undervisning.

### 5.1 Resultatene sett i lys av det teoretiske bakteppet

#### 5.1.1 Engasjerende undervisning og underviser

Undervisers egenskaper, kunnskaper og ferdigheter har gjennomgående en sentral plass i det informantene i denne undersøkelsen opplever som engasjerende undervisning. Likevel er kanskje noe av det mest overraskende med funnene at lærerpersonligheten og karakteristikkene som er individuelle ikke spiller en stor rolle. Derimot vektlegger informantene gjerne egenskaper ved underviser som er mer generelle, måter det formidles på eller de arbeidsformene underviser velger.

Laursen (2004) sine perspektiver på den autentiske lærer kan sies å ha flere likhetstrekk med min undersøkelse om engasjerende undervisning. Autentisk undervisning og engasjerende undervisning er ikke det samme, men engasjement synes å være en sentral del av autentisk undervisning og jeg mener derfor at en sammenlikning kan være fruktbar. Det er også viktig å se denne sammenlikningen i lys av at jeg har undersøkt fenomenet engasjerende undervisning fra studenters ståsted, mens Laursen har undersøkt autentisk undervisning sett fra lærers synspunkt.

Den underordnede kategorien *et ønske om å lære bort* omhandler stort sett det samme temaet som i *den personlig dimensjonen* i Laursen (2004). Dette fordi informantene i denne kategorien uttaler hvordan de opplever at underviser ønsker at studentene skal lære og forstå

det de formidler. Det virker sannsynlig at dette fenomenet ikke vil forekomme dersom den som underviser kun gjør det av plikt. Den underordnede kategorien *å ha sterke følelser til faget sitt*, men også *et ønske om å lære bort* ligger nær opp til Laursens dimensjon *inkarnasjon av budskapet*. Jeg vil knytte *spørsmål*, *deltakelse* og *diskusjon*, samt hele den overordnede kategorien *formidling*, til Laursens *respekt for eleven*. Dette handler om at underviser tar studentene de underviser like alvorlig som det faget de underviser i, og at de derfor både gjør faget tilgjengelig ved gode formidlingsteknikker, samt aktiviserer studentene og respekterer deres læringsprosess. *Faglig sikker* samt de to overordnede kategoriene *formidling* og *aktivisering* tenker jeg kan knyttes til Laursens dimensjon *å kunne hva man vil*. For dette handler om både å kunne fag og å kunne planlegge og gjennomføre undervisningen på en vellykket måte.

Ettersom engasjerende undervisning og autentisk undervisning er nærliggende begreper er det interessant å se så mange likhetstrekk i de to undersøkelsene. Dette er noe som jeg mener styrker denne undersøkelsen av studenters syn på engasjerende undervisning.

Jeg vil nå se hvordan Moore (2004) sine tre dominante diskurser passer overens med resultatene fra denne undersøkelsen.

*Det karismatiske subjekt* er en diskurs man finner i den overordnede kategorien *egenskaper ved underviser*. Det som er spesielt positivt er at kun en av de underordnede kategoriene, *egenart*, synes å være knyttet til personlighet. De tre andre, *et ønske om å lære bort*, *faglig sikker* og *følelser for faget*, viser til egenskaper som er mer generelle og som man kan inneha uavhengig av personlighet. Dersom man trekker med Broadfoot sin teori om *den kommunikative lærer* i diskursen om *det karismatiske subjekt* kan denne knyttes til den overordnede kategorien *formidling*.

Diskursen om *den kompetente yrkesperson* synes å være spesielt synlig innenfor den overordnede kategorien *formidling*, men også de overordnede kategoriene *aktivisering* og *studenten* har elementer i seg som tydelig kan plasseres innenfor denne diskursen. Alle de tre sistnevnte kategoriene omhandler det at underviser har kompetanse og ferdigheter innen ulike undervisningsteknikker, men også det å kunne planlegge og gjennomføre undervisningen på en god måte.

Den tredje diskursen, *den reflekterende praktiker*, er vanskelig å vurdere om i denne undersøkelsen fordi hvorvidt underviser skaper engasjerende undervisning på bakgrunn av ferdigheter tilegnet ved å være underviser over lang tid, er neppe noe mine informanter er i stand til å fastslå. Likevel synes denne diskursen å vise seg i de underordnede kategoriene *å treffe studentenes nivå*, *deltakelse*, *spørsmål* og *diskusjon*, da dette er kategorier basert på ferdigheter som det er rimelig å anta at underviser har opparbeidet seg gjennom erfaring.

Informantene i denne undersøkelsen har gitt grunnlag til kategorier som har elementer av de tre ulike diskursene om lærer i seg. Som nevnt tidligere kan et problem med disse diskursene være at de kan virke begrensende og føre til et for ensidig fokus dersom en av de blir for dominerende. I denne undersøkelsen kommer flere ulike diskurser til syne, slik at dette problemet kan ikke sies å være gjeldende.

En annen innvending mot disse tre diskursene er at de ikke ser lærers rolle i sammenheng med andre faktorer som påvirker om underviser lykkes med sin undervisning. Det vil derfor være gunstig å drøfte resultatene opp mot et perspektiv som tar høyde for dette, nemlig didaktisk relasjonstenkning.

### 5.1.2 Engasjerende undervisning og didaktisk relasjonstenkning

Den didaktiske relasjonsmodellen (1978) søker å se undervisningen som en relasjon mellom flere sentrale kategorier. Jeg søkte blant annet å komme innom de ulike områder av undervisningen ved å bruke kategoriene i intervjuene. I tillegg til å dekke undervisningens ulike elementer er det også tydelig at den relasjonelle tenkningen kommer til syne i informantenes utsagn. Den overordnede kategorien *studenten* er et eksempel på dette. I de underordnede kategoriene *studentens interesse* og *engasjerte medstudenter* kommer det tydelig frem at bakgrunner og fenomener som underviser ikke kan kontrollere er med på å gjøre undervisningen engasjerende for informantene. Dette gjelder også den overordnede kategorien *fag* som eksemplifiserer hvordan innholdet i undervisningen påvirker fenomenet engasjerende undervisning. Jeg vil også trekke frem *gruppestørrelse* som et eksempel på en rammefaktor, som imidlertid både kan legge til rette for eller hindre engasjerende undervisning. Til slutt er det interessant at alle de overordnede kategoriene er konstituert av enten alle eller nesten alle informantene. Informantene har en opplevelse av at engasjerende

undervisning er et fenomen som manifesterer seg på ulike måter og som også er påvirket av andre faktorer enn kun underviser.

### 5.1.3 Engasjerende undervisning, aktivitet og verktøy

Styrken til det aktivitetsteoretiske perspektivet er at det gir rom for å belyse individuelle handlinger i relasjon til andre, samt klargjør hvilke verktøy som både individet og fellesskapet bruker. Som jeg tidligere har nevnt har jeg valgt å anse et kurs eller et emne som et aktivitetssystem, og deltakerne på kurset eller emnet som subjekt og det er studentenes læring som er hensikten for den felles aktiviteten. Nå er det ikke slik at et spesielt aktivitetssystem undersøkes i denne oppgaven, men snarere et fenomen som utspiller seg i mange aktivitetssystemer. Aktivitetssystemene har som likhetstrekk at de er undervisningssituasjoner ved Universitetet i Oslo. Spørsmålet jeg ønsker å besvare er om disse aktivitetssystemene har noe til felles med hensyn til bruk av verktøy når fenomenet engasjerende undervisning utspiller seg.

Som jeg har vært inne på tidligere kan verktøy være av både psykisk og fysisk art. For eksempel er den underordnede kategorien *å bruke eksempler og hjelpemidler* et innlysende eksempel på bruken av begge disse formene for verktøy. En innvending mot dette eksempelet er at det er noe som forekommer i nesten alle undervisningssituasjoner, og behøver ikke være særegent for engasjerende undervisning. Det er derfor viktig å se om det finnes eksempler på verktøy som utmerker seg spesielt i denne undersøkelsen. Den overordnede kategorien *aktivisering* synes å være et eksempel på dette. Denne felles aktiviteten, der studentene får delta, stille spørsmål, diskutere eller praktisere kan anses som et slikt verktøy med hensyn til engasjerende undervisning.

Ulike typer aktivisering er eksempler på samspillskvaliteter informantene opplever som spesielt engasjerende. Disse finnes også implisitt i andre kategorier enn *aktivisering*. For eksempel i den underordnede kategorien *engasjerende medstudenter*. Det å oppleve at engasjementet smitter fra andre studenter, ved at de blant annet har forberedt seg godt og deltar aktivt. Den underordnede kategorien *ønske om å lære bort* har også dette elementet i seg. Det snakkes om ”smittende entusiasme” eller ”gleden i å formidle”. Dette synes å være eksempler på hvordan underviser anser studenten som deltaker i læringssituasjonen og studentene som del av en felles aktivitet. Dette på tross av at det kanskje er snakk om en



forelesning med mange studenter. Denne forståelsen av at undervisningen er deltakelse i en felles aktivitet, der både studenter og underviser ønsker og anerkjenner dette samspillet, synes å være et verktøy som ofte er i bruk når informantene opplever engasjerende undervisning.

## 5.2 Undersøkelsens sterke og svake sider

Østerud (1998) drøfter i sin artikkel ”*Relevansen av begrepene validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning*” hvilke problemer som oppstår når metodekrav som er utviklet innenfor et positivistisk paradigme blir overført til et naturalistisk eller konstruktivistisk paradigme.

Kvale (2001) på sin side rekonseptualiserer begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet slik at de er bedre egnet for den kvalitative forskningen. Jeg vil her gjøre en drøfting av denne undersøkelsen med bakgrunn i hvordan disse begrepene kan brukes i forhold til kvalitativ forskning.

### 5.2.1 Validitet

Validitet handler om i hvilken grad resultatene gir svar på problemstillingen for undersøkelsen. Spørsmålet i denne sammenhengen er derfor om informantenes utsagn og analysing av disse gir svar på hva de opplever som engasjerende undervisning. Dette vil jeg drøfte nærmere denne delen.

Ifølge et konstruktivistisk kunnskapssyn finnes det ikke én gjengivelse av virkeligheten som står i et en til en forhold til den, snarere har alle en virkelighetsfortolkning basert på sosialiseringprosessen han eller hun har gjennomgått (Østerud 1998:22-23). Kvale (2001) omtaler tre former for validitet som er tilpasset kvalitativ forskning. Det er *håndverksmessig kvalitet som validitet*, *kommunikativ validitet* og *pragmatisk validitet* (Kvale 2001:158-177).

Validitet i forhold til kvalitativ forskning blir både av Kvale (2001) og Østerud (1998) knyttet opp mot forskerens håndverksmessige dyktighet og jeg vil derfor først ta for meg denne formen for validitet. Den kan ses i sammenheng med det Alvesson og Skoldberg (1994) kaller *refleksiv bevissthet*, noe som kort fortalt vil si at forskeren må ha en kritisk bevissthet til sin egen rolle i forhold til det feltet og de aktørene han eller hun utforsker. Håndverksmessig kvalitet er blant annet at forskeren redegjør for samtlige faser av forskningsprosessen. Slik

kan leseren avgjøre om forskeren har overholdt reglene for kunnskapsproduksjon innenfor et gitt fagområde og om han eller hun ser seg enig eller uenig i premissene for forskningen. Sannhet har i denne sammenhengen å gjøre med streben etter å frembringe sannsynlig og troverdig kunnskap. For å gjøre vurderingen om kunnskapen er troverdig og sannsynlig må leseren ha tilgjengelig informasjon om forskningsprosessen og forskeren (Kvale 2001:168-170). Dette vil jeg knytte til at jeg i kapittelet om metode og analyse redegjør for prosessen og at jeg var bevisst kravene til hvordan kvalitative intervjuer skulle gjennomføres før jeg gjorde de.

Validitet som håndverksmessig kvalitet blir også knyttet opp mot at forskeren problematiserer sammenhenger der forskeren er med på å skape mening (Østerud 1998:126). Det vil si at forskeren må kontrollere og være kritisk til sine tolkninger og benytte seg av mekanismer som kan demme opp for skjeve tolkninger. Dette kan knyttes opp mot min redegjørelse for min forforståelse, samt søken om å være en fordomsfri lytter.

Kvale knytter den håndverksmessige kvaliteten til å teoretisere. Dette omhandler å ha en teoretisk oppfatning av det man skal undersøke, samt generere teoretiske spørsmål om det undersøkte fenomenet (Kvale 2001:170). I denne undersøkelsen er denne teoretiske oppfatningen redegjort for i kapittelet om teori og videreført i dette kapittelet, samt at jeg helt til slutt vil søke å skape teoretiske spørsmål på bakgrunn av resultatene i denne undersøkelsen.

Med hensyn til teoretisering kan et overfladisk blikk på resultatene gi inntrykk av at det som fremkommer ikke er særegent for engasjerende undervisning, men snarere trekk ved undervisningssituasjoner generelt, både engasjerende og ikke engasjerende. Dersom man går inn og ser på hver enkelt kategori samtidig som man har helheten i minnet og i tillegg vurderer resultatene i lys av teori, ser man at dette ikke stemmer. Ved å gjøre dette vil man se at det er en rekke kategorier som både er særegne og belyser problemstillingen godt. I tillegg er det en styrke ved undersøkelsen at resultatene har likhetstrekk med relevant forskning og teori.

*Kommunikativ validitet* går ut på å kontrollere dialogen mellom intervjuer og informant. Han knytter denne formen for validitet opp mot intersubjektiv validitet, filosofisk diskurs og konsensusbasert gyldighetsteori. Hovedspørsmålet ved denne formen for validitet angår hva

som er gyldig kunnskap når motstridende påstander blir diskutert i en samtale. Det som er Kvale sitt svar på dette er at påstandene må knyttes opp mot argumentene i samtalen (Kvale 2001:170-173). Dette er relevant i min undersøkelse da informantene ikke alltid var ”enige med seg selv” og det oppsto situasjoner der han eller hun tenkte seg litt om etter en uttalelse og endret mening. Jeg forsøkte under intervjuingen å ikke motsi informantenes uttalelser, men kun oppfordre dem til å klargjøre eller utdype det de mente. Jeg mener at selv om de fleste informantene noen ganger var i tvil om hva de mente kom de som oftest frem til og uttalte noe de sto inne for. Dette mener jeg kan knyttes opp mot at jeg søkte å gi informantene tid til å tenke seg om samt stilte oppfølgingsspørsmål.

*Pragmatisk validitet* beskrives av Kvale som handlingen som følger den kunnskapen som skapes. Han skiller mellom to former for pragmatisk validitet. Den første omhandler om kunnskapen etterfølges av handling, den andre om kunnskapen bidrar til handlingsendring. Denne formen for validitet har å gjøre med at forskning kan bidra til å oppnå ønsket endring (Kvale 2001:173-176). Hva resultatene av denne undersøkelsen vil bringe er noe jeg ikke kan si noe sikkert om, men jeg vil avslutningsvis søke å stille noen spørsmål og danne noen hypoteser på bakgrunn av denne undersøkelsen.

## 5.2.2 Reliabilitet

I kvantitativ forskning er reliabilitet knyttet til måleapparatets konsistens. Et eksempel på om termometeret som instrument er reliabelt er om det måler den samme temperaturen hver gang det blir puttet ned i en kjele med kokende vann. I kvalitativ forskning er imidlertid premissene for å uttale seg om reliabilitet annerledes. Ettersom intervjueren selv er forskningsinstrumentet innenfor det kvalitative intervjuet blir reliabiliteten gjerne satt i sammenheng med forskerens faglige dyktighet som intervjuer. For eksempel i hvilken grad spørsmålene er ledende, om det er gjennomført en kritisk og systematisk drøftning av datamaterialet, eller hvorvidt mennesker gir sammenhengende fremstillinger uten selvmotsigelser. Det siste er heller ikke hensikten med det kvalitative intervju. Intervjuformens styrke er ifølge Kvale at:

*”den fanger opp variasjonen i intervjupersonenes oppfatninger om et tema og dermed gir et bilde av en mangfoldig og kontroversiell menneskelig verden.”* (Kvale 2001:23)

For å få frem personlige oppfatninger og meninger om et tema er det viktig å få god kontakt med informanten. Kvale bruker det terapeutiske intervjuet til Rogers (1965) som eksempel for å få frem betydningen av interaksjon og spontane tolkninger (Kvale 2001:98-100). Selv om intervjuene i min undersøkelse er langt fra terapeutiske intervjuer har de likevel noen fellestrekk. Blant annet er den kontakten jeg fikk med informantene og nærheten til kilden av stor betydning for oppgavens pålitelighet. Østerud uttaler i sin artikkel i forbindelse med reliabilitet at i hans undersøkelse mente han å ha fått bedre kontakt med de informantene som hadde tilnærmet samme sosiale og kulturelle bakgrunn som han selv (Østerud 1998:128). Kvale beskriver en intervjusituasjon der intervjuet ble fragmentert og overfladisk og han knytter dette til dårlig kontakt mellom intervjuer og informant (Kvale 2001:90). Som jeg har vært inne på i delen om meg selv som intervjuer (3.3.2) opplevde jeg at det å innta en mindre aktiv holdning førte til at intervjuene fikk en mindre naturlig flyt. Det at jeg kom med oppfølgingsspørsmål gav etter min erfaring mer informasjon og tryggere informanter. Dette til tross for at det var en utfordring å balansere det å stille oppfølgingsspørsmål med det å virke ledende.

En annen faktor som trolig gjorde at jeg fikk mer nærhet til informantene var det som Østerud omtaler som felles sosial og kulturell bakgrunn. Dette gjaldt selvfølgelig ikke på alle områder, men vi var i samme aldersgruppe, studenter ved Universitetet i Oslo og med et engasjement innenfor studentdemokratiet. Det er også sannsynlig at informantene tenkte at jeg forsto hva det de snakket om innebar og derfor snakket friere enn om de hadde trodd jeg var ukjent med deres studiesituasjon.

Ifølge David Silverman (2001) er det sentralt å ha *low-inference descriptors* av data for å sikre reliabilitet i kvalitativ forskning. Med dette mener han at man må registrere det som sies så konkret som mulig. For eksempel så vil en gjengivelse av et intervju kun i form av forskerens rekonstruksjon ville være mindre reliabelt enn om det er lydopptak og transkripering av intervjuet (Silverman 2001:226-227). I denne undersøkelsen ble det gjort lydopptak av intervjuene, de ble transkripert og jeg har brukt dataprogrammet Atlas.ti som verktøy i analysen.

Analyseringsprosessen og kategoriseringen av dataene er påvirket av min fortolkning. Dette temaet omtaler Kvale som intervjuerrelabilitet (Kvale 2001:137). Det å bruke flere tolkere er hensiktsmessig for å motvirke tilfeldig eller bevisst subjektivitet. Ulike tolkere kan bearbeide

resultatene i dialog og komme fram til en intersubjektiv enighet. Dette har ikke vært mulig i denne undersøkelsen, men likevel er det viktig å nevne at kategoriseringen ble gjort i samråd med veileder. Ettersom jeg stort sett har vært alene om å tolke resultatene har jeg vært tydelig med forklaringen av de ulike trinnene i analyseprosessen og presentert eksempler på materiale i teksten.

### 5.2.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet har å gjøre med om dataene er overførbare til andre liknende kontekster. Statistisk generalisering er at man ut fra statistiske slutningsmetoder kan uttrykke med hvor stor sikkerhet man kan generalisere fra utvalg til en generell befolkning. Denne undersøkelsen tilfredsstiller ingen av disse kriteriene. På den andre siden er ikke dette hensikten med denne undersøkelsen. Hensikten har vært å finne et utvalg som kan gi rikelig med informasjon og undersøkelsen er ment å være eksplorerende og hypotesegenererende. Likevel kan det være slik at de resultatene eller hypotesene som genereres av dette prosjektet kan gjelde for studenter på liknende studier som det mine informanter gikk på ved intervjudtidspunktet. Dette er analytisk generalisering og det innebærer at man foretar fornuftbaserte vurderinger i forhold til om resultatene kan brukes som rettesnor for hva som kan skje i andre sammenhenger. Da må man basere seg på en analyse av likheter og forskjeller på tvers av kontekstene som sammenliknes (Kvale 2001:160-163, Østerud 1998:28-29).

## 5.3 Avsluttende refleksjoner

Jeg har i denne undersøkelsen kommet frem til fem overordnede kategorier: *egenskaper ved underviser, fag, formidling, aktivisering* og *studenten*, samt restkategorien *andre*. Disse er i kraft av seg selv og sine underordnede kategorier en kime til forståelse av hva informantene som deltok i denne undersøkelsen opplever som engasjerende undervisning. Jeg vil i denne delen trekke frem noen sentrale resultater og utforme noen spørsmål på bakgrunn av disse. I lys av blant annet Laursen og Moore sine perspektiver om læreren, samt didaktisk relasjonstenkning og aktivitetsteori har jeg drøftet resultatene på et teoretisk plan. Dette har hjulpet meg med å gjøre noen avsluttende refleksjoner.

En viktig refleksjon er at det kan synes som om de trekkene og egenskapene ved underviser som blir nevnt kan læres. Dette fordi det hovedsakelig er snakk om arbeidsmåter, formidlingsteknikker, ferdigheter og holdninger som ikke knyttes til personlighet. Dette gjør at spørsmålet om hvor sterkt engasjerende undervisning er knyttet opp mot undervisers kompetanse innenfor pedagogikk er interessant.

På den andre siden er det mye som tyder på at undervisers forhold til faget og temaet for undervisningen er like betydningsfullt for informantenes opplevelse av engasjement. Dette fordrer spørsmål om hvilken betydning det har for undervisningen om underviser er forsker eller praktiker innenfor temaet. Er det for eksempel viktig for om undervisningen oppleves som engasjerende hvorvidt underviser er aktiv forsker på området?

Informantene selv er også et viktig element i denne undersøkelsen. Et interessant tema å undersøke næyere kan være hvordan studenters interesser og tidligere erfaringer påvirker om de opplever undervisningen som engasjerende. En annen refleksjon er hvordan engasjerende undervisning knyttes til informantene egen læring og motivasjon. Sammenhengen mellom engasjerende undervisning og disse temaene kan også være interessant å se nærmere på.

Til slutt vil jeg trekke frem det at informantene vektla samspillskvaliteter og aktivitet så sterkt. At undervisning ikke er formidling fra en aktiv underviser til passive studenter, men felles aktivitet med læring som hensikt er et perspektiv som kommer tydelig frem i denne undersøkelsen. Denne felles aktiviteten synes å utspille seg på mange ulike måter og disse kan det være interessant klargjøre ytterligere.



## Kildeliste

Alvesson, M. og Sköldbberg, K. (1994): *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi og kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Atlas.ti (2004): *Users's Manual*. Second edition. Berlin

Bjørndal, B. og S. Lieberg (1978): *Nye veier i didaktikken?* Oslo: H. Aschehoug & Co.

Broadfoot, P. (2000): *Culture, Learning and Comparison: Lawrence Stenhouse's Vision of Education for Empowerment*. BERA Stenhouse lecture 1999. Southwell: BERA.

Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dysthe, O., Raaheim, A., Lima, I., og Bystad, A. (2006): *Undervisnings- og vurderingsformer. Pedagogiske konsekvenser av kvalitetsreformen*. Delrapport 7. Oslo: Norges forskningsråd. Rokkansenteret. NIFU STEP

Dysthe, O. (2001): Sammenheng mellom dialog, samspel og læring. I: Dysthe, O. (red.): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag, s. 9-30.

Dysthe, O. (2001): Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I: Dysthe, O. (red.): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag, s. 33-72.

Engelsen, B. U. (1998): *Didaktisk relasjonstekning – et 20-års jubileum*. I: Norsk Pedagogisk Tidsskrift: 4-5/1998, s.140-151.

Engeström, Y. og Miettinen, R. (1999): Introduction. I: Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R. L. (red.): *Perspectives on activity theory*. Lahti: Cambridge University Press, s.1-16.

Engeström, Y. (1999): Activity theory and individual and social transformation. I: Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R. L. (red.): *Perspectives on activity theory*. Lahti: Cambridge University Press, s. 19-38.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine



- 
- Kember, D. (1997): A reconceptualisation of research into university academics' conceptions of teaching. I: *Learning and instruction*, 7, s. 25-75.
- Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvernbekk, T. (2002): Vitenskapsteoretiske perspektiver. I: Lund, T (red.): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub, s.19-73.
- Laursen, P. F. (2004): *Den autentiske lærer. Bli en god og effektiv lærer – hvis du vil*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.
- Lauvås, P.(red.), Hofgaard Lycke, K., Strømsø, H. (2006): *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Ludvigsen, S og Østerud, S (2002): *Ny teknologi – Nye praksisformer*. ITU skriftserie, Rapport nr. 8, Universitetet i Oslo.
- Moore, A. (2004): *The Good Teacher. Dominant Discourses in Teaching and Teacher Education*. London and New York: Routledge Falmer.
- Robson, C. (2000): *Real World Research A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.
- Rogers, C. R. (1965): *Client-centered therapy*. Cambridge MA: Houghton Mifflin.
- Ryans, D.G. (1960): *Characteristics of Teacher. Their Description, Comparison and Appraisal. A Research Study*. Washington D.C.: American council of Education.
- Schön, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Silverman D. (2001): *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing, Talk, Text and Interaction*. Second edition. London: SAGE Publications Ltd.
- Sjøløkken, A. (1997): *Undervisningsevaluering. Didaktisk relasjonstenkning som evalueringsverktøy i lys av ekspansiv læring*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- St.meld. nr. 27 (2000-2001). *Gjør din plikt – krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Utgitt av Det kongelige Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Schwab, J. (1973): The practical 3: Translation into Curriculum. *School Review* 81 (4), s. 501-522.

Tight, M. (2003): *Researching higher education*. Glasgow: Bell and Bain Ltd.

Tyler, C. (1992): *The Ethics of Authenticity*. Cambridge: Harvard University Press.

Østerud, S. (1998): *Relevansen av begrepene validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 3/1998, s. 119-130.

## Vedlegg

### 1. NSD Bekreftelse

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Arne Skodvin  
Pedagogisk forskningsinstitutt  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1092 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 16.12.2005 Vår ref: 200501921 KH /RH

Deres dato:

Deres ref:

**KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER**

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.11.2005. Meldingen gjelder prosjekt:

13688	<i>Studenters syn på engasjerende undervisning</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Arne Skodvin</i>
Student	<i>Lina Johanne Strand</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres slik det er beskrevet i vedlagte prosjektvurdering. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database,  
<http://www.nsd.uib.no/personvern/register/>

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2006, rette en henvendelse angående status for behandling av personopplysninger.

Vennlig hilsen

*Vigdís Kvalheim*  
Vigdís Kvalheim

*Kjersti Håvardstun*  
Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Kopi: Lina Johanne Strand  
Københavngata 14 E  
0566 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svanva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

## 2. Informasjonsbrev

Til

.....

---

Mitt navn er Lina Johanne Strand og jeg er i avhandlingsfasen av studiet mitt i pedagogikk ved Pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. Min oppgave er innenfor fagområde universitetspedagogikk og nærmere bestemt engasjerende undervisning.

Jeg ønsker å undersøke studenters syn på engasjerende undervisning og i denne sammenhengen ønsker jeg å intervju ni studenter ved UiO. Tre HF studenter, tre SV studenter og tre MN studenter. Studentene er valgt med hensyn til at de har et engasjement i tilknytning til studentdemokratiet. Dette fordi studenter med tilknytning til studentdemokratiet gjerne har mange meninger om utdanning og undervisning, og denne gruppen studenter kan gi rikelig med informasjon til mitt forskningstema engasjerende undervisning

Intervjuet vil ta i underkant av en time og vil bli gjennomført i løpet av mars og april 2006 og det vil bli tatt opp på lydbånd og skrevet ut. Det vil i tillegg bli anonymisert slik at det ikke vil være mulig for noen utenfor prosjektgruppen å føre det som blir sagt tilbake til den personen som blir intervjuet. Deltakelse i prosjektet er frivillig og man kan trekke seg underveis og uten begrunnelse. Dato for prosjektslutt er 01.06.2006 og at datamaterialet ved denne dato anonymiseres. Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Jeg håper du vil se positivt på denne henvendelsen. Jeg vil kontakte deg noen dager etter at du har fått dette brevet for å avtale tid og sted for intervjuet. Dersom du har noe å spørre om kan du ta kontakt med meg på tlf 481 53 711 [ljsoderb@student.uv.uio.no](mailto:ljsoderb@student.uv.uio.no) eller min veileder Arne Skodvin 22 85 53 91 [arne.skodvin@ped.uio.no](mailto:arne.skodvin@ped.uio.no).

På forhånd takk!

Med vennlig hilsen

Lina Johanne Strand

### 3. Intervjuguide

#### Intervjuguide for semistrukturert kvalitativt intervju

Forskningsspørsmål: *Hva opplever studenter som engasjerende undervisning?*

Før opptaket starter vil jeg takke informanten for at han eller hun stiller opp og så snakke litt om:

Intervjuets varighet: Ca en times tid.

Hvem er jeg: Profesjonsstudent i pedagogikk.

Hvorfor gjør jeg dette: Jeg har interesse for høyere utdanning og undervisning. Dette forsker jeg litt på i min avsluttende oppgave og da spesielt angående temaet engasjerende undervisning.

Hvem er informanten hvorfor har jeg valgt han eller henne: Med bakgrunn i at informanten er studentpolitiker tenker jeg at han eller hun er en aktiv student, som har mange meninger om undervisningen på studiet sitt.

Til slutt vil jeg nevne at det ikke er en spesiell type undervisning jeg ønsker de skal ta utgangspunkt i, men at de kan tenke på all type undervisning som er ledet av vitenskapelige ansatte.

Før jeg slår på opptaksspilleren vil si at jeg når som helst under intervjuet kan slå den av dersom informanten ønsker det.

Jeg setter på opptaksspilleren og intervjuet starter

#### Bakgrunnsspørsmål

1.1 Hva studerer du?

1.2 Hvor lenge har du studert og hvor i studiet befinner du deg?

1.3 Hvilket fagområde(r) er ditt studie en del av?

1.4 Ved hvilket fakultet er studiet ditt tilknyttet?

## Del 1 Spørsmål til den ustrukturerte delen

- 2.1 Hva forbinder du med uttrykket engasjerende undervisning?
- 2.2 Husker du en undervisningssituasjon som var spesielt engasjerende?
- 2.3 Kan du ut fra det du har snakket om hittil trekke fram tre trekk som du mener er viktig for om undervisningen er engasjerende for deg?
- 2.4 Hva er det som er positivt med at undervisningen er engasjerende? Er det eventuelt noe negativt med engasjerende undervisning?

## Del 2 Spørsmål under den strukturerte delen

### Spørsmål angående rammene for undervisningen

- 3.1 Hvordan synes du antallet studenter i undervisningen påvirker om du opplever undervisningen som engasjerende?
- 3.2 Har det noen betydning for deg om undervisningen er i form av seminar eller forelesning ift om den oppleves engasjerende?
- 3. Er det noen andre sider med rammene for undervisning som du tenker kan påvirke om den er engasjerende eller ikke?
- 3. Hva mener du er de optimale rammene for engasjerende undervisning?

### Spørsmål angående faget

- 4.1 Er det spesielle sider ved det faglige innholdet ved ditt studie som gjør undervisningen engasjerende for deg?
- 4.2 Hvilken betydning tenker du at hvordan faget/ene er organisert i ulike emner kan ha for undervisningen er engasjerende eller ikke?
- 4.3 Hvilken sammenheng er det eventuelt mellom hvor vanskelig du synes faginnholdet i undervisninger er og om du opplever undervisningen som engasjerende?

### Spørsmål angående læreren/foreleseren

- 5.1 Hvilken betydning mener du sider ved lærerens/foreleserens som person har for om undervisningen er engasjerende?
- 5.2 Hva har det å si om læreren/foreleseren er karismatisk om du opplever undervisningen som engasjerende?

5.3 Hva mener du det betyr for om du opplever engasjerende undervisning at læreren/foreleseren er kompetent underviser dvs i forhold til det å planlegge og gjennomføre undervisningen på en god måte?

5.4 Hvilken betydning mener du at lærerens/foreleserens evne til å reflektere over egen praksis har for om undervisningen er engasjerende?

#### Spørsmål angående studenten

6.1 Har du opplevd at undervisningen har vært engasjerende for deg, men ikke for andre? Eller motsatt. Hvorfor tenker du at det var tilfelle?

6.2 Hvordan tenker du studentene selv kan medvirke til at undervisningen blir engasjerende?

6.3 Hvordan medvirker du i undervisningen? Hvordan påvirker det din opplevelse av engasjerende undervisning?

6.4 Hvordan tenker du at din interesse for innholdet i undervisningen påvirker om undervisningen er engasjerende for deg?

6.5 Hvilken betydning mener du det arbeidet du gjør med studiet generelt påvirker om du opplever undervisning som engasjerende?

#### Avslutningsspørsmål

8.1 Er det noen som vi har vært inne på som du ønsker å si noe mer om?

8.2 Er det noe du ønsker å tilføye til slutt?

#### Oppfølgingsspørsmål som jeg kan ta i bruk under hvert spørsmål

a) Kan du utdype dette

b) Kan du gi et eksempel

c) Kan du gi et eksempel på det motsatte

d) Hva legger du i det uttrykket/ordet

e) Hvorfor synes du det er viktig

Til slutt vil jeg takke for intervjuet og si at det er svært verdifullt for meg at informanten tok seg tid til dette. Deretter vil jeg slå av opptaksspilleren og intervjuet er over.



## 4. Koder før fortetning

### Code-Filter: All

---

HU: Lina Johanne 2

File: [C:\Documents and Settings\Nils Petter\Mine dokumenter\Scientific Software\ATLAS.ti\T... \Lina Johanne 2.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 22.11.07 16:16:29

---

1. aktiv deltakelse
2. aktualitet
3. alternative teorier
4. anvendelse
5. audio-visuelle virkemidler
6. balanse utfordring vs evne (flow)
7. bidra selv
8. bli sett
9. brennende ønske om å lære bort
10. brenner for faget sitt
11. bryte mønsteret
12. både fagkunnskap og flinke til å fortelle
13. dannelsen av fagidentitet
14. det å kunne stille spørsmål
15. det å prate fag
16. dialog
17. effekten av engasjerende undervisning
18. egenart og selvtillit
19. eksempler/modeller
20. ekstern foreleser
21. elsker faget sitt
22. en følelse av å lære
23. engasjement for formidling
24. engasjerte medstudenter
25. faget i fokus
26. fagets anvendelighet
27. faglig diskusjon
28. faglig relevant
29. faglig relevante aktiviteter
30. flink til å styre dialogen
31. forklarte det slik at vi skjønnte det
32. fremme faglig forståelse
33. frihet til å være seg selv
34. få folk med seg
35. få lov til å delta i undervisningen
36. gjenkjennelse av innhold
37. gjenkjennelse i underviser
38. god formidler
39. god utstråling
40. gå i dybden
41. ikke for mange
42. inspirerende

43. interesse lærer
44. interesse student
45. jobbe med fag
46. kan kommunisere
47. kan masse om fagområdet sitt
48. klarer å gjøre stoffet enkelt
49. kompetent underviser
50. kontakt med medstudenter
51. kontakt og samspill
52. kontroversiell person
53. kontroversielt tema
54. krav kombinert med toleranse for feil
55. krevende
56. medstudentrespons
57. mestring
58. morsomt vesen
59. nærhet til lærer
60. nå ut
61. oppdatert på faget
62. oppmuntrer til spørsmål
63. oppriktig opptatt av temaet
64. passe vanskelig
65. praktisk arbeid med faget
66. relevans og anvending av teori
67. relevant erfaring
68. rød tråd
69. samtale
70. selvtillit
71. sikker i det som formidles
72. skape orden
73. smittende entusiasme
74. snakke fritt og utenfor manus
75. snakker entusiastisk
76. snakker glødende
77. snakker til deg på et nivå du forstår
78. sosialt kompetent
79. spennende fagområde
80. stilte spørsmål
81. strukturert
82. tar med seg studentene
83. teori praksis linken
84. tilbakemeldinger
85. tilegne seg en ferdighet (analytisk komp)
86. tilgang til veiledning ved behov
87. ukonvensjonell/kreativ undervisning
88. underholdende
89. utadvendt
90. verdsettelse av arbeid
91. virkelig vil at du skal skjønne det
92. være godt forberedt
93. ærlig/personlig
94. å få utfordringer og oppmerksomhet
95. å få utfordringer som man mestrer

## 5. Familier før fortetning

### Code Family: egenskaper ved underviser

Created: 11.09.07 17:37:23 (Super)

Codes (27): [brennende ønske om å lære bort] [brenner for faget sitt] [både fagkunnskap og flinke til å fortelle] [egenart og selvtillit] [elsker faget sitt] [engasjement for formidling] [flink til å styre dialogen] [god utstråling] [inspirerende] [interesse lærer] [kan kommunisere] [kan masse om fagområdet sitt] [kompetent underviser] [kontroversiell person] [morsomt vesen] [oppdatert på faget] [oppriktig opptatt av temaet] [selvtillit] [sikker i det som formidles] [smittende entusiasme] [snakker entusiastisk] [snakker glødende] [sosialt kompetent] [underholdende] [utadvendt] [virkelig vil at du skal skjønne det] [ærlig/personlig]

Quotation(s): 39

### Code Family: fag

Created: 11.09.07 17:51:48 (Super)

Codes (10): [aktualitet] [alternative teorier] [anvendelse] [faget i fokus] [fagets anvendelighet] [gå i dybden] [kontroversielt tema] [relevans og anvending av teori] [spennende fagområde] [teori praksis linken]

Quotation(s): 27

### Code Family: formidling

Created: 11.09.07 17:14:12 (Super)

Codes (16): [audio-visuelle virkemidler] [bryte mønsteret] [eksempler/modeller] [faglig relevant] [forklarte det slik at vi skjønte det] [fremme faglig forståelse] [få folk med seg] [god formidler] [klarer å gjøre stoffet enkelt] [nå ut] [passe vanskelig] [rød tråd] [skape orden] [snakke fritt og utenfor manus] [snakker til deg på et nivå du forstår] [strukturent]

Quotation(s): 41

### Code Family: aktivisering

Created: 11.09.07 17:02:53 (Super)

Codes (13): [aktiv deltakelse] [bidra selv] [det å kunne stille spørsmål] [dialog] [faglig diskusjon] [faglig relevante aktiviteter] [få lov til å delta i undervisningen] [kontakt og samspill] [oppmuntrer til spørsmål] [praktisk arbeid med faget] [samtale] [stilte spørsmål] [tar med seg studentene]

Quotation(s): 41

### **Code Family: studenten**

Created: 11.09.07 17:58:31 (Super)

Codes (25): [balanse utfordring vs evne (flow)] [bli sett] [dannelse av fagidentitet] [det å prate fag] [effekten av engasjerende undervisning] [en følelse av å lære] [engasjerte medstudenter] [frihet til å være seg selv] [gjenkjenning av innhold] [gjenkjenning i underviser] [interesse student] [jobbe med fag] [kontakt med medstudenter] [krav kombinert med toleranse for feil] [krevende] [medstudentrespons] [mestring] [relevant erfaring] [tilbakemeldinger] [tilegne seg en ferdighet (analytisk komp)] [tilgang til veiledning ved behov] [verdsettelse av arbeid] [være godt forberedt] [å få utfordringer og oppmerksomhet] [å få utfordringer som man mestrer]

Quotation(s): 68

### **Code Family: andre**

Created: 12.09.07 14:53:33 (Super)

Codes (4): [ekstern foreleser] [ikke for mange] [nærhet til lærer] [ukonvensjonell/kreativ undervisning]

Quotation(s): 20

---

## 6. Koder etter fortetning

**Code-Filter: All**

---

HU: fortetning 3

File: [C:\Documents and Settings\Nils Petter\Mine dokumenter\Scientific Software\ATLAS.ti\Text...\fortetning 3.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 22.11.07 15:55:50

---

1. annerledes undervisning
2. deltakelse
3. diskusjon
4. å få lyst til å lære
5. egenart
6. engasjerte medstudenter
7. fagets anvendelighet
8. faglig sikker
9. følelser for faget
10. gruppestørrelse
11. praksis-innslag
12. spørsmål
13. studentens interesse
14. temaets karakter
15. teori og empiri
16. et ønske om å lære bort
17. å bruke eksempler og hjelpemidler
18. å få tilbakemelding
19. å få utfordringer
20. å ha struktur
21. å snakke fritt
22. å tilegne seg ferdigheter
23. å treffe studentenes nivå

## 7. Familier etter fortetning

### **Code Family: egenskaper ved underviser**

Created: 11.09.07 17:37:23 (Super)

Codes (4): [egenart] [faglig sikker] [følelser for faget sitt] [ et ønske om å lære bort]

Quotation(s): 38

### **Code Family: fag**

Created: 11.09.07 17:51:48 (Super)

Codes (3): [fagets anvendelighet] [temaets karakter] [teori og empiri]

Quotation(s): 26

### **Code Family: formidling**

Created: 11.09.07 17:14:12 (Super)

Codes (4): [å bruke eksempler og hjelpemidler] [å ha struktur] [å snakke fritt] [å treffe studentenes nivå]

Quotation(s): 39

### **Code Family: aktivisering**

Created: 11.09.07 17:02:53 (Super)

Codes (4): [deltakelse] [diskusjon] [praksis-innslag] [spørsmål]

Quotation(s): 38

### **Code Family: studenten**

Created: 11.09.07 17:58:31 (Super)

---

Codes (6): [engasjerte medstudenter] [studentens interesse] [å få lyst til å lære] [å få tilbakemelding] [å få utfordringer] [å tilegne seg ferdigheter]

Quotation(s): 68

**Code Family: andre**

Created: 12.09.07 14:53:33 (Super)

Codes (2): [annerledes undervisning] [gruppestørrelse]

Quotation(s): 19

## 8. Tabell

Oversikt over antall utsagn per informant innen hver overordnet kategori

informant/ kategori	egenskaper ved underviser	fag	formidling	aktivisering	studenten	andre
3	3	6	2	-	4	-
4	7	3	2	4	7	4
5	7	2	5	4	13	2
6	3	5	-	5	15	2
7	6	3	12	10	5	2
8	1	5	8	5	10	2
9	2	1	-	6	4	1
10	3	-	5	4	5	4
11	6	1	5	-	5	2
Sum	38	26	39	38	68	19



## 9. Tabeller

### Oversikt over informanter og utsagn innen hver underordnet kategori.

- Forklaringen på at det er forskjell på summen av utsagn mht disse tabellene og den forrige tabellen er at noen utsagn er plassert i flere underordnede kategorier (blitt markert med flere koder) og blir derfor talt mer enn en gang i disse tabellene.

Egenskaper ved underviser	Antall informanter	Antall utsagn	Utsagn fordelt på informanter
Egenart	5	11	3,3,4,4,5,5,6,6,11,11,11
Et ønske om å lære bort	6	12	4,4,4,4,5,5,5,6,9,9,10,11
Faglig sikker	5	11	3,4,4,7,7,7,7,7, 10,11,11
Følelser for faget	7	11	4,4,5,5,6,6,7,8,10,10,11
		Sum 45	

Fag	Antall informanter	Antall utsagn	Utsagn fordelt på informanter
Temaets karakter	5	9	3,3,3,4,4,7,8,8,11
Fagets anvendelighet	7	9	3,3,3,4,5,6,7,8,9
Teori og empiri	5	9	5,6,6,6,6,7,8,8,9
		Sum 28	

<b>Formidling</b>	<b>Antall informanter</b>	<b>Antall utsagn</b>	<b>Utsagn fordelt på informanter</b>
Å bruke eks. og hjelpemidler	7	13	3,4,5,7,7,7,8,8,10,10,11,11,11
Å treffe studentenes nivå	3	9	5,7,7,7,8,8,8,8,8
Å snakke fritt	2	6	3,7,7,7,7,7
Å ha struktur	6	14	4,4,5,5,5,7,8,8,10,10,10,11,11
		Sum 42	

<b>Aktivering</b>	<b>Antall informanter</b>	<b>Antall utsagn</b>	<b>Utsagn fordelt på informanter</b>
Deltakelse	6	16	4,4,5,5,5,6,6,7,7,7,7,8,9,9,9,9
Spørsmål	6	12	4,5,7,7,7,7,7,8,8,9,9,10
Diskusjon	6	8	4,6,7,8,8,9,10,10
Praksis-innslag	4	6	4,6,6,6,9,10
		Sum 42	

<b>Studenten</b>	<b>Antall informanter</b>	<b>Antall utsagn</b>	<b>Utsagn fordelt på informanter</b>
Studentenes interesse	8	24	4,5,5,5,6,6,6,6,6,7,7,7,8,8,8,8,8,8,9,10,10,11
Engasjerte medstudenter	7	10	3,4,4,5,5,6,7,9,9,11
Å få utfordringer	7	13	3,3,4,5,5,5,5,6,6,8,8,9,11
Å få tilbakemelding	5	7	4,4,5,5,6,7,10
Å tilegne seg ferdigheter	4	5	4,5,6,6,10
Å få lyst til å lære	6	12	3,5,5,6,6,6,6,8,8,10,11,11
		Sum 71	

<b>Andre</b>	<b>Antall informanter</b>	<b>Antall utsagn</b>	<b>Utsagn fordelt på informanter</b>
Gruppestørrelse	7	14	4,4,4,5,5,6,6,7,7,8,8,10,10,11
Annerledes undervisning	4	6	4,9,10,10,10,11
		Sum 20	